



Universidad de Alcalá

Departamento de Ciencias de la Educación

La familia y el desarrollo educativo de los hijos: una mirada sistémica

Tesis Doctoral

Autor: Jose M^a Gallego Martín
Directora: Dra. M^a Dolores García Campos

Alcalá de Henares 2016

*A mis queridos nietos Darío, Yuri, Bruno y Conrado,
con el deseo de que encuentren y desvelen el tesoro que la Educación encierra.*

*A la memoria de Miguel Gallego Martínez,
cuyo ejemplo de maestro íntegro sigue siendo para mí una guía.*

Agradecimientos:

A quienes, de un modo u otro, han contribuido a la realización de esta tesis.

A la directora, Lola García Campos, que con optimismo y rigor me ha acompañado por los tortuosos senderos de la indagación.

A cada uno de los participantes en esta obra coral, que han aportado sus voces únicas e insustituibles.

A los directivos de los centros educativos que me facilitaron el acceso a las fuentes.

A las contadas personas que han revisado el trabajo y han contribuido decididamente a mejorarlo.

Índice de contenidos

Presentación	7
1. Contexto educativo. Historia reciente de la Educación en España	19
1.1. ¿De dónde venimos? Breve historia de la Educación en España en los últimos 50 años	21
1.2. La Educación en la Constitución Española de 1978	27
1.3. Los principales indicadores del sistema educativo español	32
1.3.1 Inversión de España en Educación	32
1.3.2 Índices de escolarización	33
1.3.3 Índices de fracaso escolar	34
1.3.4 Índices de promoción y repetición de curso	36
1.3.5 Índices de participación de la mujer en el en el sistema educativo o de feminización del sistema	37
1.3.6 Índices de abandono temprano del sistema educativo	39
1.3.7 Porcentajes del tipo de enseñanza: pública, concertada y privada	39
1.3.8 Alumnado extranjero en España	42
1.3.9 Niveles académicos de la población española	43
1.4. La comparación con los países de nuestro entorno: OCDE y Unión Europea .	44
1.5. Los informes sobre el sistema educativo	46
1.6. La percepción de la calidad del sistema educativo español	49
1.7. Recapitulación	52
2. Sobre el fracaso y el éxito escolar	55
2.1. Aproximación a los conceptos de fracaso y éxito escolar	59

2.2.	Factores que determinan el éxito y el fracaso escolar	65
2.2.1.	La familia	66
2.2.2.	La institución escolar: centros y profesores	72
2.2.3.	La sociedad	76
2.2.4.	Efectos del fracaso y del éxito escolar	78
2.3.	La lucha contra el fracaso escolar	81
2.3.1.	La Educación Multicultural	82
2.3.2.	Las Escuelas Aceleradas	83
2.3.3.	Las Comunidades de Aprendizaje	83
2.3.4.	La Escuela Inclusiva	84
2.3.5.	El Proyecto Atlántida	85
2.3.6.	El Proyecto Éxito para Todos	86
2.4.	Recapitulación	86
3.	La familia y la educación de los hijos	89
3.1.	La familia hoy	89
3.1.1.	Definición de familia	90
3.1.2.	Evolución histórica reciente	91
3.1.3.	Cambio social	92
3.1.4.	La mujer y la familia	95
3.1.5.	La sociedad del cambio acelerado	97
3.1.6.	Nuevas tendencias en parentalidad y autoridad	98
3.1.7.	Evolución de las funciones de la familia	99
3.1.8.	La heterogeneidad de la familia actual	101

3.2.	La familia como contexto de desarrollo personal	102
3.2.1.	Funciones de la familia	103
3.2.2.	Variables del contexto familiar	109
3.2.3.	El clima familiar	110
3.2.4.	Estilos educativos parentales	112
3.3.	Recapitulación	120
4.	La familia y la escuela	121
4.1.	La relación familia-escuela	122
4.2.	Cambios en las funciones en los contextos familiar y escolar	125
4.3.	Participación de los padres en la educación de los hijos	126
4.4.	La relación profesores – padres y madres	127
4.5.	Familia y rendimiento educativo de los hijos	132
4.6.	Recapitulación	134
5.	Pedagogía de la Familia	137
5.1.	Educación familiar: Pedagogía de la Familia	139
5.2.	Justificación de la Pedagogía de la Familia	139
5.3.	Objetivos y función	144
5.4.	Contenidos	146
5.5.	Método	147
5.6.	El educador familiar o dinamizador	149
5.7.	Consecuencias y resultados	150
5.8.	Obstáculos para su implantación	153
5.9.	Recapitulación	154
6.	El Enfoque Sistémico aplicado a la Educación	155
6.1.	La Teoría General de Sistemas	156

6.2.	El Enfoque Contextual	158
6.3.	La Pedagogía Sistémica	160
6.4.	Recapitulación	169
7.	Contexto de la Investigación	171
7.1.	El escenario	172
7.2.	Los protagonistas	175
8.	Objetivos de la Investigación	177
8.1.	Descripción de objetivos	181
8.2.	Metaobjetivo	182
9.	Metodología	183
9.1.	Orientación metodológica	184
9.2.	El estudio de caso	187
9.3.	Técnica de investigación: entrevista semiestructurada	189
9.3.1.	Guión de la entrevista a los padres	192
9.3.2.	Guión de la entrevista a los hijos	195
9.3.3.	Guión de la entrevista a los profesores	197
9.4.	Codificación, categorización y análisis de datos	200
9.5.	Las unidades de análisis	203
9.6.	Triangulación de la información	207
9.7.	El cuaderno de campo	210
10.	Resultados de la investigación	217
10.1.	Las claves del buen desarrollo escolar y personal	217
10.2.	Conductas de los padres	232

10.2.1.	En el hogar	232
10.2.2.	En el centro escolar	250
10.2.2.1.	Relaciones con los profesores	251
10.2.2.2.	Relaciones con la AMPA	279
10.2.3	Relaciones con los amigos de los hijos	293
10.2.4.	En la ciudad	306
10.2.5	Respecto a los medios de comunicación	314
10.3.	Contextos de aprendizaje del rol parental	334
10.4.	Necesidades sentidas en la formación parental	352
10.5.	Apartado de libre disposición	369
11.	Conclusiones	377
11.1.	El contexto familiar como caldo de cultivo para el éxito educativo de los hijos	378
11.2.	Las relaciones con el profesorado de la ESO como elemento a mejorar	383
11.3.	Las AMPA, teóricos lugares de encuentro desaprovechados	387
11.4.	Las amistades de los hijos ¿pueden resultar peligrosas?	390
11.5.	La ciudad, un entorno educativo privilegiado	392
11.6.	La nuevas tecnologías: riesgos a controlar	394
11.7.	El aprendizaje del rol parental ¿es de sentido común?	395
11.8.	Necesidades de formación para padres y madres	397
11.9	A modo de epílogo	401
	Referencias bibliográficas	407

Presentación

Los protagonistas principales de esta tesis doctoral son los padres y las madres de un grupo de estudiantes que recientemente han finalizado los estudios de Enseñanza Secundaria. Ellos, con su participación, ofrecen la oportunidad de poner en primer plano la visión del papel desempeñado por la familia en el buen desarrollo de los hijos e hijas. La voz de los progenitores a menudo se considera en los temas educativos como de un valor secundario y es percibida mediatizada por una cierta sordina. Asimismo, son protagonistas acompañantes los alumnos y profesores, que con su aportación contribuyen a incrementar la credibilidad y ofrecen un contraste enriquecedor a las acciones y opiniones expresadas por los padres. Ellos forman parte de los dos sistemas más implicados en el quehacer educativo, la familia y la escuela.

Hablando de protagonistas, quiero dejar constancia desde el principio de cuántos y quiénes son cada uno de ellos. Han participado directamente en la investigación un total de 84 personas. Más de la mitad, 52 en concreto, son mujeres en los distintos papeles de madres, alumnas o profesoras, en tanto que los hombres suman 32. El protagonismo, pues, tiene una predominancia de género femenino y su importancia, como veremos a lo largo del texto, no se encuentra vinculada solamente al número.

Me gustaría desde la primera línea de este texto dejar claro mi reconocimiento a este hecho. Pero ocurre que, a la hora de hablar de padres y madres, nuestra lengua tiene un uso sesgado, heredado de la lengua madre, el latín, de modo que el término "padres" puede englobar en conjunto a ellos y a ellas. No así al revés. En aras de la economía del lenguaje, emplearé a menudo términos genéricos, como progenitores, alumnado o profesorado. Salvo casos excepcionales en que me refiero a personas de un género en concreto, que se señalará explícitamente, hay que entender que los sustantivos padres, alumnos y profesores incluyen, y en esta tesis con especial relevancia, a las madres, alumnas y profesoras.

En cuanto al título de la tesis, la primera parte, la familia y el desarrollo educativo de los hijos, expresa claramente el tema sobre el que trata. La segunda, una mirada sistémica, pretende destacar el carácter vinculante y relacional del fenómeno. Ya hace tiempo

Coleman (1998) decía que cualquiera que desee entender cómo y por qué los niños aprenden más o menos en la escuela necesita entender el rango de posibilidades mediante las interacciones entre la triada formada por los padres, los alumnos y los profesores. Si queremos comprender lo que pasa en la escuela necesitamos saber qué pasa en la familia, porque son dos mundos unidos e interdependientes.

El trasfondo tratado en la investigación es el del papel desempeñado por el entorno familiar en el éxito educativo del alumnado. Este logro se refiere a todo el desarrollo personal del estudiante y supera con creces al más restringido concepto de éxito escolar o académico, que principalmente se relaciona con las calificaciones (Marina, Pellicer y Manso, 2015).

La escuela y la familia son sistemas interrelacionados que, a su vez, se encuentran inmersos en un sistema más amplio, el comunitario o social. Entre ellos se producen influencias y se condicionan mutuamente, de manera que se cumple el proverbio africano de que “para educar a un niño hace falta toda una tribu”. Un conocido pensador y notorio pedagogo actual, reflexionando sobre el objetivo de mejorar la calidad de nuestro sistema educativo, ha sugerido una variación de calado en dicho adagio y propone una reformulación: “para educar bien a un niño hace falta una buena tribu” (Marina, 2014).

Las fuentes de las que mana el deseo de llevar a cabo esta investigación se encuentran ancladas desde hace tiempo en mi biografía personal. No obstante el origen más inmediato puedo situarlo en un tiempo cercano y concreto. Un día de finales de junio de 2013 me encontraba enfrascado, volcando mi atención sobre la mesa en la que reposaba una hoja impresa que contenía unas pocas docenas de nombres de alumnos y cientos de números ordenados en filas y columnas. Esta conducta me resultaba conocida. La había realizado en numerosas ocasiones, en los finales de cada trimestre y de cada curso, durante bastantes años. En este caso eran las calificaciones de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) de la promoción de alumnos que había finalizado el Bachillerato en el curso 2012/2013.

Durante bastantes minutos me aislaba de todos los estímulos circundantes y mi mente se abstraía y aplicaba como si nada fuera más valioso que resolver un enigma, que se contenía en una simple hoja impresa. A lo largo de ella pululaban números y más números, las calificaciones, que pugnaban todas por hacerse un hueco y un sitio ante mi mirada y mi atención. En ocasiones, lanzaban llamadas destellantes como si quisieran, cada una, tener más brillo y significación que las restantes.

Quizá este comportamiento mío se debiera a un hábito largamente asentado en los numerosos años en que ejercí como director de centros educativos y en este ejercicio de interpretación de resultados académicos de los alumnos pretendía hacer un balance de la empresa educativa, la cosecha, digamos, de cada trimestre y de cada año.

Por otra parte, quizá esa conducta estaba relacionada con los cuatro años en que desempeñé el rol de orientador escolar y lo que pretendía era fijarme en los alumnos que, de un modo u otro, resaltaban en sus calificaciones académicas, bien porque estas manifestaban que todo iba razonablemente bien o, por el contrario, que había que buscar las razones y las causas de las que no resultaban satisfactorias.

Es posible, no obstante, que esta forma de proceder tuviera su origen en mis años de ejercicio como tutor de grupos de alumnos. Para mí, el extracto de las calificaciones trimestrales y de final de curso del grupo de alumnos tutorados estaba cargado de una significación especial. El cuadro que estaba intentando descifrar estaba hecho de numerosas pinceladas. Cada profesor con un simple dígito quería decir algo. Cada alumno estaba allí retratado con un largo y, en principio, casi indescifrable código de barras con diez o doce números.

El estudio de los códigos de cada alumno y de cada alumna me servía de base para iniciar las reuniones que trimestralmente celebraba con los padres, principalmente madres, y no todas, de mis alumnos. En estas reuniones pretendía hacer un repaso de los logros de cada periodo considerado, de la cosecha alcanzada, para planear futuras recogidas, más abundantes y de mayor calidad. Hablábamos de los abonos que se podrían incorporar y de las plagas que, periódicamente, se declaraban. La adolescencia de los alumnos está hecha de sutilezas y recovecos.

Posiblemente esta conducta detectivesca, tratando de encontrar explicaciones en las ristas de números, simplemente se debía a una curiosidad interesada de ver cómo le iba a cada alumno y alumna con quienes yo trabajaba. Me llamaban mucho la atención, no podía evitarlo, no podía desentenderme. Cada vez que se producía la publicación de los resultados, yo, con regularidad pasmosa, me entregaba a descifrar el enigma allí contenido, como si cada uno de mis alumnos fuese alguien muy cercano, como si se tratara, de algún modo, de un hijo mío del que se estaban diciendo cosas y que estas eran importantes e iba la vida en ello.

Un año después, en 2014, estaba de nuevo ocupado en esa tarea. Cada alumno, a través de aquel galimatías, aparecía y me daba ocasión de preguntarme qué le habría pasado, cómo habría reaccionado, cuál sería su grado de satisfacción o de su frustración. A la vez, miraba sus calificaciones y no podía evitar echar la vista atrás. Sí, me decía, este chico, esta chica –y necesariamente se hacía presente su nombre- era el que hace sólo unos años se debatía en un mar de dudas, de contradicciones, de vacilaciones y también de creencias firmes que luego resultaban abandonadas. Ahora tenían ya 18 años, pero solo unos pocos antes se mostraban inseguros, vacilantes o tremendamente firmes. ¡Qué cambio de los 14 a los 18 años!

En estas cavilaciones me encontraba cuando una idea súbita, que, por otra parte, me había asaltado numerosas veces cada año, apareció y pugnaba por hacerse con el protagonismo. De alguna manera, había aparecido siempre, pero esta vez lo hacía con un empuje especial, de modo que no tuve más remedio que acogerla allí mismo, en la mesa en la que me encontraba haciendo subrayados, sumas, restas y clasificaciones. Esta vez los protagonistas no eran ni los alumnos ni las pinceladas que habían ido dejando los profesores con sus calificaciones. Esta vez los protagonistas estaban ausentes y al mismo tiempo presentes. Si te fijabas bien, podías verlos. ¡Ya está! Estaban en los apellidos de los alumnos. Eran sus padres, que requerían toda mi atención.

Me dije: quieren hablar, quieren decir algo, reclaman una parte de protagonismo en esta magnífica cosecha, quieren ser valorados como parte integrante y fundamental de este valioso cuadro que ha tardado tantos años en pintarse y que se titula: Resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad del Instituto de Enseñanza Secundaria Alonso Quijano de Alcalá de Henares. Precisamente estaba lleno de nombres conocidos, pues con estos alumnos me despedí del ejercicio directo de la docencia, aunque esto no quiere decir que me despidiera de todo lo que me había preocupado y sido objeto de dedicación absorbente durante las décadas en las que apliqué gran parte de mi energía a la enseñanza y la educación. Por otro lado, valoro a los alumnos en su integridad; el progreso en sus estudios se complementa con su desarrollo de capacidades personales. Aprecio sus avances en independencia de criterio, su autonomía en el pensar, sus actitudes y su comportamiento. Pienso en sus familias.

Bueno, pues ya están aquí. Ya los padres, representados por los apellidos de los alumnos, se plantan en el primer plano y empiezo a preguntarme: ¿qué parte del éxito de cada alumno corresponde a sus padres y madres? Y esta pregunta me embarga y me llena la mente de dudas, que, enseguida, comienzan a chocar con

contundentes afirmaciones y creencias, pero que no aclaran del todo aquellas vacilaciones, sino que vienen a generar nuevas confusiones. Pero, ¿tanto tienen que ver?

Después de una hora de minuciosa dedicación a la interpretación de los resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad, me levanto de la silla, guardo en un sobre el impreso lleno de números y de nombres y abandono el cuarto dándome cuenta de que la persona que sale del despacho, tras haber apagado la luz, tiene ahora la pesada carga de un compromiso. Esta carga le produce un efecto contradictorio: por un lado, aparece más liviano, sus pasos son ligeros y confiados; pero, por otra, sabe que esta tarea no será fácil, que le llevará a realizar un periplo en el que se enfrentará a numerosos y desconocidos elementos.

Es que, nada más y nada menos, se trata de encontrar respuestas satisfactorias a la pregunta "¿qué han tenido que ver los padres de estos alumnos, en concreto de mis últimos alumnos, en sus resultados académicos y en su desarrollo personal?". Me alivio pensando en que la respuesta es fácil: "mucho". Pero, enseguida, cambio de opinión, cuando me digo "sí, pero ¿cuánto es mucho?" Y, luego, viene una catarata: ¿cómo, por qué, dónde, con quién, según qué criterios, por medio de qué, con qué miras, etc.?

Al reflexionar sobre los motivos que me impulsan a realizar esta investigación, descubro un entramado variado de razones. Una de las más importantes tiene que ver con una cierta insatisfacción. En efecto, durante el ejercicio profesional como docente, sentía la carencia de un trato continuado y cercano con los padres de mis alumnos. Urgido por múltiples tareas, especialmente por las de preparación y puesta en práctica de las programaciones de aula, la relación con los padres queda postergada en un espacio hasta cierto punto secundario.

Así pues, ahora que dispongo de tiempo para poder hacerlo, quiero dedicarlo a satisfacer esa íntima deuda y cubrir esa laguna. Lo hago desde el convencimiento de que los padres son el referente fundamental para los hijos y que la lealtad de estos hacia ellos se lleva a cabo por encima de todos los obstáculos, por lo que es preciso valorar esta circunstancia en la práctica educativa. Con la colaboración de los padres se puede realizar casi todo, pero, con su oposición, apenas nada. Pretendo, por tanto, conocer, escuchar e interpretar las variadas voces de los padres en cuanto tiene que ver con la educación y el buen desarrollo de sus hijos.

Una segunda razón que me impulsa a realizar esta investigación se encuentra relacionada con mi deseo de continuar atento y curioso al desarrollo de los temas

educativos que han sido durante muchos años mi ocupación profesional. Además, para mí añade interés al proyecto el hecho de realizarla con el protagonismo de los padres de alumnos con los que he compartido tiempo y espacio en las aulas y contar también con la colaboración de estos y de los profesores. En efecto, me motivaba llevar a cabo esta investigación de tipo etnográfico, es decir, por medio de la expresión de juicios, sentimientos, valoraciones y opiniones, contando con el protagonismo y la participación de los padres, alumnos y profesores de los centros escolares en los que he desarrollado mi labor profesional. Como un valor añadido más, realizar esta tesis me permite también llevar a cabo una evaluación de mi ejercicio docente, valorar y poner en cuestión muchos de los planteamientos, con los que he convivido durante todos estos años.

Considero que el conjunto de las familias de los treinta alumnos seleccionados para protagonizar la investigación poseen unas circunstancias peculiares para aportar una visión reflexiva sobre la educación de sus hijos desde la práctica vivenciada. En efecto, estos se encuentran ya en torno a los 20 años, lo que supone que las etapas de la niñez, adolescencia y primera juventud se encuentran ya superadas. Los padres han pasado asimismo la escolarización de sus hijos a lo largo de todas las etapas previas a la universidad. Por tanto, desde esa perspectiva, las valoraciones, juicios y opiniones de los padres pueden poseer el carácter que aporta la experiencia y prestar testimonios significativos de los hechos tratados, sin la urgencia y la carga emocional de quien se encuentra inmerso todavía en el proceso.

Del mismo modo, el grupo formado por los treinta alumnos seleccionados como punto de partida de esta investigación posee también unas circunstancias que le hacen particularmente aprovechable a la hora de aportar reflexiones y valoraciones sobre la práctica educativa en los centros escolares. Sus testimonios pueden servir para triangular y contrastar las manifestaciones de sus progenitores, dado que han superado las etapas educativas previas a la universidad y poseen ya una visión madura y experimentada respecto a su rol de escolares.

La pregunta central de la investigación podría formularse como “¿Qué han hecho estos padres para merecer estos hijos?” Es decir, cuál ha sido el papel desempeñado por la familia en el logro educativo de sus hijos. Me interesa conocer, por un lado, las actuaciones prácticas que han llevado a cabo a lo largo de la infancia y la adolescencia de sus hijos en el contexto familiar y también, por otro lado, las razones que les han llevado a actuar así. Estas razones incluyen

motivaciones, creencias, deseos, expectativas y proyecciones de los padres hacia sus hijos.

Asimismo, quiero conocer otro aspecto de la relación padres/hijos, que se refiere al ejercicio de la paternidad y de la maternidad. Esto es, el proceso que han recorrido para el aprendizaje del rol de padre y madre, para matizar sobre el tipo de preparación que han llevado, las carencias o lagunas de las que se sienten conscientes, así como el influjo que sobre ellos han tenido los cambios sociales y la propia influencia de los hijos a través de las etapas de su desarrollo.

A fin de ampliar conocimiento en este tema he planificado y llevado a cabo una investigación. En sus capítulos iniciales doy cuenta del rastreo realizado acerca de lo que los expertos en Educación mantienen sobre este tipo de contenidos. Para ello he seleccionado diversos ámbitos que expongo a continuación y que se encuentran referidos al sistema educativo español y a la acción familiar en la educación y desarrollo de los hijos.

Esta tesis trata sobre la educación de las personas, en concreto, sobre la influencia que el medio familiar ejerce sobre el adecuado desarrollo de un grupo de escolares elegido para un estudio de caso. Los sujetos participantes en ella y que, por tanto, van a ser sus protagonistas son hombres y mujeres, padres de familia, que se encuentran en torno a la cincuentena de edad, pues en su mayor parte nacieron en la década de los sesenta del pasado siglo. Sus hijos, que han finalizado los estudios de Bachillerato y se encuentran ya cursando el nivel universitario, rondan la edad de los 20 años. Por ello me parece procedente iniciar la indagación teórica y su correspondiente exposición efectuando un estudio sobre el estado de la Educación en España y un breve repaso a su historia reciente, de modo que contemple, por un lado, el sistema educativo en el que se escolarizaron dichos padres y también el momento actual, que corresponde al que han experimentado los hijos. En el primer capítulo se valora cómo la Constitución Española de 1978 generó un nuevo marco legal que modificó profundamente la realidad de la Educación en nuestro país; asimismo se realiza una exposición de los principales índices que caracterizan el estado de desarrollo de nuestro sistema educativo y su evolución en los últimos decenios. También se establece una comparación de algunos indicadores que definen la Educación en España con respecto al resto de los países de la Unión Europea y los pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), señalando sus aspectos débiles y fuertes y los principales problemas que aquejan a nuestro país en materia educativa. Este capítulo, pues, servirá como contexto en el que ubicar los temas que serán tratados a lo largo de la investigación.

El capítulo segundo irá dedicado a indagar dos fenómenos muy vinculados a la experiencia educativa del alumnado: son los denominados éxito y fracaso escolar. La razón de esta inclusión es que la investigación que propongo trata sobre las familias de alumnos que se han desarrollado de un modo adecuado, tanto académica como personalmente, de modo que estos últimos pueden ser considerados como estudiantes exitosos. El buen desarrollo del alumnado dentro del sistema educativo posee un correlato inevitable que se refiere a la situación opuesta y contraria, es decir, al fracaso escolar. De acuerdo con los expertos en Educación, este es uno de los mayores problemas, si no el máximo, que tiene planteado nuestro sistema y el reto más acuciante a solucionar a corto plazo. A lo largo de la exposición serán puestos en consideración una serie de conceptos que definen tanto el fracaso como el éxito en el desarrollo de los alumnos, así como los factores que los desencadenan y condicionan. Uno de ellos es el medio familiar que, de nuevo, conecta la exposición con el tema propuesto en la tesis.

El capítulo tercero, consecuentemente, está destinado a tratar el contexto familiar. Los padres y madres que participan en esta investigación, como decía, están situados en una edad que ronda la cincuentena de años, por lo que uno de los aspectos que abordaré será el del cambio social producido en las últimas décadas en la estructura y organización del sistema familiar. A partir de la aprobación de la Constitución Española de 1978 y, especialmente, desde los últimos años del pasado siglo hasta el momento presente la institución familiar ha sufrido unas profundas modificaciones que la han llevado a una pluralidad de formas en su estructura y a modificaciones en los roles y funciones desempeñadas en su organización interna. La heterogeneidad es una de las señas de identidad de las actuales familias españolas. Otro de los aspectos que trataré será el de la influencia del contexto familiar en el desarrollo de los miembros que lo integran, con especial atención a los hijos. A tal fin contemplaré algunas variables de los sistemas familiares que poseen una repercusión directa en este fenómeno, como son el clima relacional establecido en el hogar y los estilos educativos desplegados por los progenitores. Esta incursión en el estudio del sistema familiar permitirá exponer un marco situacional en el que incardinar la investigación proyectada.

En el cuarto capítulo abordo la relación entre el sistema familiar y el sistema escolar, que es el primer ámbito fuera del hogar al que acceden los niños en nuestro medio social. El buen desarrollo académico y personal del alumnado se fundamenta en un adecuado encaje entre ambos contextos. Ambos sistemas poseen unas características de identidad y unos usos y costumbres en su proceder que conforman el fenómeno denominado cultura escolar y cultura familiar. La

relación de coordinación de los padres de los alumnos con el profesorado a lo largo de la escolarización de los hijos es la vía comunicativa a través de la que ambas culturas realizan un trasvase y acomodación. Además, la participación de los padres en la educación de los hijos adopta una pluralidad de formas y modalidades, tanto en el seno del hogar como en el propio centro educativo, en el que existen canales de colaboración en la organización y en la gestión. Profesorado y Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) son los dos referentes de coordinación entre los padres y los colegios e institutos. La familia, pues, se encuentra muy relacionada con el rendimiento educativo de los hijos, a través también de los vínculos que mantienen con los centros en que sus hijos se escolarizan, lo que nos lleva a enlazar este apartado con el estudio propuesto en esta tesis.

El quinto capítulo lo dedico a abordar el tema de la Pedagogía Familiar, que es una rama muy nueva de las Ciencias de la Educación y cuyos contenidos los integran los conocimientos acumulados respecto al papel desempeñado por las familias en la educación de las personas que conviven en su seno y principalmente de los hijos. Esta es la ciencia que se encuentra más relacionada con el tema planteado en la investigación, por lo que considero necesaria una incursión sobre ella. Abordaré las circunstancias que propician el cumplimiento de los objetivos propuestos por la Pedagogía Familiar, que no es otro que el de mejorar la práctica educativa de los protagonistas de esa relación, es decir, los padres y los profesores. Me propongo afrontar la vinculación entre los contenidos de esta disciplina con la realidad expresada por los padres y madres participantes en la investigación, para conocer el grado de formación que declaran haber alcanzado, así como las necesidades sentidas por ellos en este ámbito.

Seguidamente, el capítulo sexto se encuentra destinado a considerar la Teoría General de Sistemas, aplicada a las organizaciones sociales. La concepción ecológica y contextual en el estudio de cualquier fenómeno está considerada hoy día como una base imprescindible desde la que iniciar la indagación. De acuerdo con el paradigma sistémico, el mundo se concibe como una organización en el que unos sistemas entran en relación con otros y se influyen mutuamente. La Teoría General de Sistemas aplicada a la Educación contempla que la familia es un sistema que, para cumplir sus funciones, se abre y entra en relación con los sistemas adyacentes: la escuela, los amigos, la ciudad y la sociedad en general. El enfoque sistémico fue inicialmente vinculado a la Educación en el último tercio del siglo veinte y ha dado origen a una reciente corriente teórica y práctica dentro de las Ciencias de la Educación conocida con el nombre de Pedagogía Sistémica.

Según esta última, tanto el sistema familiar como el sistema escolar necesitan conocerse, complementarse y apoyarse mutuamente a fin de llevar a cabo la función educativa que ambos sistemas sostienen perseguir, que no es otro que la más adecuada promoción de las competencias personales que permitirán a los sujetos educandos adquirir su formación e independencia.

Con relación al resto del proceso investigativo, en el capítulo séptimo recojo los datos esenciales que sirven para enmarcar el contexto en que se sitúa la investigación, tomando en consideración principalmente los centros educativos en que han sido escolarizados los alumnos referenciados y caracterizando también a las personas participantes: padres, alumnos y profesores. Los tres colegios y el instituto en que ha transcurrido la vida escolar de estos alumnos se encuentran enclavados en medio de tres barrios populosos de Alcalá de Henares, habitados en su mayor parte por la clase trabajadora. El grupo de 30 alumnos y alumnas seleccionado forma parte de las generaciones de niños y niñas nacidos en los años 1995 y 1996, que comenzaron su escolarización en 1998. Respecto a los padres de estos alumnos se detallan su edad, formación académica y ocupación laboral desempeñada. Igualmente se desglosa el número de los docentes seleccionados para participar en la investigación y el centro educativo en el que se encuentran ejerciendo su profesión.

En el capítulo octavo describo el objetivo general que responde al tema central de ella, el cual está orientado a indagar y comprender mejor el entramado de relaciones familiares que promueven un desarrollo satisfactorio en los estudiantes. Para lograr dar respuestas a dicho objetivo general, propongo cinco objetivos específicos, que asimismo son enumerados y descritos allí. En ellos se tienen en consideración tanto los sistemas de socialización a los que se incorporan los niños y adolescentes a lo largo de su evolución vital, como las circunstancias biográficas en que los padres y madres han llevado a cabo su práctica parental.

El capítulo noveno está dedicado a la exposición de la metodología elegida para llevar a cabo esta investigación. Describo las razones que avalan dicha orientación metodológica, que es la cualitativa, así como las técnicas de investigación previstas para recoger información, el tratamiento aplicado a los datos y su división en unidades de análisis o dimensiones, para concluir con el establecimiento de categorías y subcategorías. Finalmente, explico la triangulación proyectada con el fin de aumentar la consistencia y confiabilidad de los datos y resultados obtenidos en las manifestaciones de los padres.

En el décimo capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los padres y madres, así como los que se derivan de las

correspondientes al profesorado y alumnado seleccionado. Se presentan los resultados siguiendo el orden establecido en las dimensiones de análisis y categorías anunciadas en el anterior capítulo. En cada dimensión se efectúa la triangulación entre los resultados obtenidos de las entrevistas de los tres roles representados por los protagonistas.

Finalmente, en el último capítulo se detallan las conclusiones alcanzadas tras el análisis e interpretación exhaustivos de los datos. Como recapitulación postrera se presenta un epílogo, en el que se conecta la investigación y las conclusiones derivadas de ella con las preocupaciones más candentes referidas al tema tratado en el momento educativo presente.

1. Contexto educativo. Historia reciente de la Educación en España

Esta tesis trata sobre Educación, sobre la importancia de los padres en la educación de sus hijos. Trata también de unos alumnos que comenzaron su escolarización en 1998, incorporándose a centros educativos a cursar la Educación Infantil, y que abandonaron el instituto en 2013 y en 2014, una vez finalizados los estudios de Bachillerato. La mayoría de sus padres nacieron en la década de los sesenta del pasado siglo. Por ello, me parece procedente dedicar un espacio amplio a considerar el pasado reciente de nuestro país en materia educativa con el fin de que el contexto presente y el momento en que nos encontramos puedan ser entendidos. Sólo desde esta dimensión de evolución histórica podemos apreciar lo que tenemos, reflexionar sobre nuestra situación actual y tratar de adivinar y dibujar el futuro. Así podremos enmarcar la investigación, que, como decía, trata sobre la participación de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos.

Un conocido proverbio africano, ya citado, dice que para educar a un niño hace falta toda una tribu. Si lo aplicamos a nuestro caso, a mi juicio, todo lo que conforma nuestro presente educativo viene condicionado, directa o indirectamente, por el pasado reciente. La sociedad española, su composición, el nivel formativo de su población y el grado de su riqueza cultural son fruto en gran parte de las condiciones en que ha transcurrido la vida de la gente, la escuela que tuvieron y las experiencias que vivieron.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la mayoría de los países de Europa occidental se afanaba en su reconstrucción y forjaba las bases de un estado del bienestar para su población, uno de cuyos pilares centrales era la educación extendida a toda la ciudadanía. Mientras tanto, España pasaba por un régimen político autárquico, aislado y encerrado en sí mismo. Los casi cuarenta años de autoritarismo actuaron en el ámbito educativo como un pesado lastre para el desarrollo de las generaciones que vivieron aquel periodo y, aún hoy, sus efectos se alargan

implicando a las generaciones siguientes. La depuración de las políticas educativas de la República, que pretendía la extensión de la educación a toda la población y la elevación de su nivel educativo, alcanzó a un tercio de los docentes, que fueron represaliados y apartados de la docencia, y también a los inspectores de enseñanza (Hernández Díaz, J.M. y Hernández Huerta, J.L., 2009; Sanchidrián, C., Grana, I. y Martín, F., 2011; Viñao, 2011a). Durante la Guerra Civil y la inmediata posguerra se produjo una paralización de las estructuras del sistema educativo y de los recursos dedicados a su financiación.

Las consecuencias de este hecho se tradujeron en mayores porcentajes de analfabetismo y deficiente formación de los españoles de varias generaciones. Mientras a principios del siglo XX nuestra vecina Francia había erradicado por completo esa lacra (Tiana, 2013), en España en los años sesenta todavía se mantenía el 10% de analfabetos, especialmente entre los agricultores mayores de 55 años (Souto, 2007) y, al comienzo de la transición a la democracia, en torno al 80% de la población tenía como máximo estudios primarios (Gimeno, 2013). La sensación de inexistencia o carencia del derecho a la educación, de dolor por la ausencia de la fuerza que da su ejercicio (Aparicio, 2013) marcó y sigue haciéndolo a la mayoría de las personas que se escolarizaron en nuestro país antes de 1970.

A partir de esta fecha y en un contexto de apertura a los organismos internacionales se inició una política de reconocimiento del derecho a la Educación, que fue regulado por primera vez, ya en democracia, por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, desarrollando lo estipulado en la Constitución Española de 1978, que dedica el capítulo 27 a concretar ese derecho ciudadano, configurándolo como un derecho fundamental dotado del máximo grado de protección.

El camino recorrido desde entonces hasta ahora para equiparar y homologar nuestro sistema educativo al de los países europeos y del resto del mundo de similar desarrollo social y económico ha sido muy acusado e intenso: se han creado millones de puestos escolares, se han edificado miles de centros, se han incorporado al sistema cientos de miles de profesores, llegando el alumnado español a alcanzar la cifra de 10.676.171 en el conjunto de sus niveles durante el curso 2010/11 (MECD, 2013). De este modo, la esperanza de escolarización para un niño de 6 años en la actualidad es de 15 años, solo ligeramente inferior a la que se da en la Unión Europea y en los países de la OCDE (MECD, 2013). Otra cosa distinta,

aunque también muy importante, es analizar las fortalezas, virtudes y carencias de esta escolarización, de las que trataremos más adelante.

1.1. ¿De dónde venimos? Breve historia de la Educación en España en los últimos 50 años

Hace poco más de medio siglo, al principio de los años sesenta, España se encontraba en un proceso de transformación social y económica, que se dio en denominar desarrollismo. Un eje básico sobre el que giró este proceso fue la rápida industrialización del país, dirigida por y desde el Estado, con la creación y fomento de empresas estratégicas públicas en sectores económicos decisivos. Para ello era necesario establecer y poner en marcha sucesivos planes de desarrollo, con las implicaciones consecuentes de señalamiento de zonas y ciudades a industrializar y potenciar. Estos polos de desarrollo actuarían como un imán, atrayendo a oleadas de pobladores rurales que abandonaban las tradicionales tareas en el sector primario para incorporarse a un esperanzador medio, habitualmente urbano, que ofreciera nuevas oportunidades de mejora en salarios y en condiciones de vida (Bustelo, 2006).

Estas transformaciones se manifiestan en el cambio de ocupación de los españoles en los diferentes sectores económicos, con el tránsito, en las primeras décadas, de una economía centrada en el sector primario a otra en la que predomina el sector industrial y, posteriormente, a partir de 1980, el sector servicios (Souto, 2007). En esta evolución podemos observar cómo, al comienzo del tercer milenio, se alcanza una tasa de actividad económica en el sector servicios hegemónica del 62,9%, a costa de la reducción causada en el sector primario, que queda en un exiguo 5,9%. En esta relación entre el mundo rural y el mundo urbano pueden entenderse gran parte de las transformaciones de la sociedad española en los últimos cincuenta años.

En aquella etapa, la sociedad española estaba inmersa en un proceso de reubicación de su población marcado por el éxodo del campo a la ciudad. De las aldeas y pueblos rurales emigraba la gente joven a establecerse en los núcleos de industrialización que se iban creando, ya que requerían mano de obra abundante. Nuestra ciudad, Alcalá de Henares, es un ejemplo señero del fenómeno que estamos comentando: a causa de la creación de factorías industriales, a partir de 1960 comenzaron a llegar oleadas de nuevos pobladores, que se establecían en barriadas populares de reciente creación en sucesivos ensanches en torno al

centro histórico. Alcalá pasó de tener 25.000 habitantes en 1960 a albergar a 140.000 en 1980. Habían transcurrido dos décadas y la población se había más que quintuplicado (Rioyo y Morro, 1999).

Visto desde la perspectiva actual, el estado de la Educación estaba plagado de imperfecciones y desajustes, como corresponde a un país que se encontraba económica y políticamente atrasado dentro del entorno europeo. La ley de Enseñanza Primaria promulgada en los primeros años de la posguerra, en 1945, establecía un periodo común para todos los niños y niñas españoles desde los 6 a los 10 años en las escuelas. A esta edad debían elegir uno de los dos itinerarios existentes: Bachillerato Elemental o permanencia voluntaria durante dos años más en las escuelas, siguiendo la Enseñanza Primaria. De ese modo, el periodo de enseñanza generalizada se fijaba en una duración de seis años, entre la edad de 6 y 12 años.

En el artículo dieciocho de la ley se señalan los periodos de graduación escolar y se fijan como estrictamente obligatorios en todas las escuelas los periodos segundo y tercero. El segundo es el periodo de enseñanza elemental, de los 6 a los 10 años, y el tercero es el periodo de perfeccionamiento, de los 10 a los 12 años. Ello no quiere decir que toda la población estuviera escolarizada hasta los 12 años, pues en 1967, el 25% del alumnado de 10 a 12 años había abandonado ya la escuela (Viñao, 2011a) y realizaba tareas y ocupaciones en el entorno familiar o en los distintos empleos a los que podía ser destinado un niño de esa edad (Aparicio, 2013). La Enseñanza Primaria tenía como finalidad la alfabetización y el adoctrinamiento de niños y niñas en los valores defendidos por el régimen político y por la Iglesia Católica.

En cuanto a las Enseñanzas Medias, reformadas en 1953, se establecía un Bachillerato Elemental de cuatro años de duración, seguido de un Bachillerato Superior de dos años. Esta enseñanza estaba enfocada a la formación de las élites que habrían de regir los distintos sectores económicos y administrativos de la sociedad y, por tanto, era muy minoritaria y selectiva (Tiana, 2013). Para obtener la titulación en ambos tramos era preciso superar, al final de cada uno de ellos, un examen general llamado reválida. Estas enseñanzas medias eran cursadas en los años sesenta por un 12% de la población censada en España, por lo que podríamos calificarla de enseñanza minoritaria y se impartía habitualmente en centros privados confesionales pertenecientes a la Iglesia Católica. El estudio del Bachillerato en institutos nacionales públicos era excepcional, dada la escasa oferta de este tipo de centros (Tiana, 2013).

Todavía en los años sesenta, periodo de grandes cambios económicos y sociales con el desarrollismo, los bachilleratos eran concebidos como una enseñanza propedéutica para preparar a las élites que dirigirían la sociedad y sus contenidos y cultura escolar eran selectivos y clasificadores, porque esa función era la que le atribuía el sistema (Souto, 2007). Como dice este mismo autor, en la España franquista las relaciones colectivas se podían definir como de Antiguo Régimen, contando con el estrato inferior ocupado por los pobladores del medio rural empobrecido, que emigraba a las ciudades o a Europa. Sin embargo, la nueva población urbana constituida por familias obreras industriales afincadas en ciudades, con mejoras económicas ostensibles, pretendían que sus hijos cursaran estas enseñanzas, por lo que se produjo una demanda cada vez más insistente de estos estudios. La obtención del título de Bachillerato comenzaba a ser un medio para mejorar en la condición social, en el empleo y en los salarios; muchos padres lo deseaban para sus hijos como una palanca para promocionar en sus condiciones de vida.

Tanto en Educación Primaria como en el Bachillerato, el régimen político impuso una rígida separación del alumnado por género y prohibió la escolarización conjunta de niños y niñas (Torres Santomé, 2011). Asimismo, los currículos eran diferentes para unos y otras, pues para estas últimas se reservaban las tareas domésticas y el cuidado de la prole; la enseñanza debía ir en consonancia con estos presupuestos ideológicos. La Iglesia Católica y la Sección Femenina de la Falange velaban por la idoneidad de los aprendizajes: deportes y formación en el Espíritu Nacional para los niños; tareas y Labores Domésticas para las niñas. A las mujeres se las educaba para ser madres y esposas y, además, se limitaba su acceso a la Educación Superior (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004).

A la Universidad se accedía a través de un curso, Preuniversitario, más elitista aún que las Enseñanzas Medias, pues sólo acudía a él un 1% de hijos de obreros (Álvarez García, 2006). Esta enseñanza dual, con la Primaria por un lado y el Bachillerato por otro, hacía que los niños españoles se separaran, si no lo habían hecho antes, a los 10 años y ya no volvían a encontrarse en toda su trayectoria escolar.

Este era el panorama educativo que vivieron todos los niños escolarizados en España antes de 1970. El Estado del franquismo había delegado la Educación en la Iglesia y en sus instituciones y órdenes religiosas. Subsidiariamente, el Estado se responsabilizaba de escolarizar allá donde no llegaba aquella (Puelles, 2010), como

es el caso de las áreas rurales, pueblos y aldeas. Así lo constata el artículo cuarto de la ley de Enseñanza Primaria de 1945: "Corresponde al Estado proteger y promover la Enseñanza Primaria en el territorio nacional y sostener las escuelas que, aparte de la iniciativa privada y de la Iglesia, sean necesarias para la educación de todos los españoles". Las materias consideradas fundamentales eran la Formación Religiosa y la Formación del Espíritu Nacional a las que se añadían las Humanidades, siempre vistas a través del prisma de la religión y del imperio español de la Edad Moderna. La Iglesia Católica debía autorizar todos los textos escolares a través de la concesión del nihil obstat y podía ejercer la inspección en los centros educativos, a fin de comprobar que la enseñanza se desarrollaba de acuerdo con los preceptos morales establecidos. Esta situación continuó hasta 1970, cuando la Ley General de Educación (LGE) de 1970 modificó la anterior norma educativa franquista y anuló la prohibición de la escuela mixta, así como generalizó el mismo currículo para niños y niñas en la Educación General Básica (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004).

Hasta la aprobación de la LGE de 1970, para acceder al Bachillerato Elemental (de 10 a 14 años) era necesario superar un examen de ingreso y este término dejaba bien claro que el alumno o alumna estaban todavía fuera del sistema escolar, puesto que a través de la superación de ese examen se ingresaba en el sistema que daba paso a las enseñanzas medias y a la universidad (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Antes de la LGE, pues, la educación española se caracterizaba por ser elitista, dado que muchos niños abandonaban la escuela a edades tempranas para poder contribuir a la economía familiar (García Campos, 2005, Aparicio, 2013). Otra de sus peculiaridades era la segregación, pues existían dos itinerarios muy definidos: la Enseñanza Primaria, con el objetivo principal de la alfabetización en escritura, lectura y cálculo, y el Bachillerato, adecuado para la población urbana y las capas sociales más favorecidas. La enseñanza era, pues, dual y los niños escolarizados que asistían en los pueblos a la escuela pública, donde no existía otra opción, no convivieron en ningún momento con los hijos de los estratos superiores, que acudían a colegios privados preparatorios del Bachillerato (Viñao, 2004). En los años sesenta solamente cursaban las Enseñanzas Medias, el Bachillerato Elemental y Superior, el 12% de la población escolar censada. Y a la Universidad acudía, como ya señalaba anteriormente, el 1% de hijos de obreros (Álvarez García, 2006).

Coincidiendo con el éxodo rural hacia las ciudades y la mejora de las condiciones de vida y económicas de la población y, en especial, de la incipiente clase media formada por los trabajadores industriales y del sector servicios en las ciudades,

durante los años del desarrollismo muchas familias pretendieron que sus hijos estudiaran el Bachillerato (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). El éxodo o emigración masiva de pueblos y aldeas rurales hacia la ciudad había vaciado los centros escolares de aquel entorno y, al contrario, en las ciudades en crecimiento faltaban numerosos puestos escolares, que demandaban la urgente creación de ellos (Álvarez García, 2006). Esta presión se encontró con un grave inconveniente: los centros escolares eran insuficientes para atender a la población urbana, por lo que muchos estudiantes se presentaban como alumnos libres, después de preparar los temarios en academias, clases particulares o por su cuenta. Los resultados eran abrumadores, las calificaciones negativas y el fracaso campaban por sus respetos. Así podemos apreciar los datos sobre el porcentaje de aprobados en las enseñanzas académicas del Bachillerato y del curso Preuniversitario que ofrece el Libro Blanco para la reforma educativa de 1969, titulado "Situación educativa actual" (MEC, 1969; Viñao, 2004).

Resultados de reválidas y preuniversitario curso 1968/1969

<u>Nivel</u>	<u>Porcentaje de aprobados</u>
Bachillerato Elemental	44%
Bachillerato Superior	55%
Madurez Preuniversitario	40%

Por otra parte, la acelerada industrialización que trajo consigo el desarrollismo de los sesenta propició la entrada en el Mercado de trabajo de las mujeres, que tradicionalmente habían limitado su campo de actuación al hogar y, en el medio rural, también a las tareas agrícolas y ganaderas. Era preciso habilitar puestos escolares para todos los niños y niñas con el fin de facilitar también la posibilidad del trabajo de las mujeres fuera del hogar. Correspondiendo al mejoramiento general de las condiciones de vida de los españoles con la creación de numerosos empleos en el sector industrial y en el de servicios, se produjo una subida en las remuneraciones de los trabajadores y se inició la construcción de un primario Estado del bienestar. Uno de los efectos, asimismo, de esa mejora fue el aumento de la demanda, cada vez más acusada, del alumnado que deseaba prolongar la escolaridad y cursar el Bachillerato (Viñao, 2004). No existían, ya lo hemos anotado, centros escolares ni profesorado suficientes para atender a los numerosos solicitantes.

Finalizando la década de los sesenta, en 1968, fue nombrado ministro de Educación José Luis Villar Palasí, a quien se le encargó una reforma educativa que

modernizara la legislación existente y acercara el sistema educativo español a los estándares y modelos vigentes en Europa, que en los años sesenta, una vez finalizada la reconstrucción tras la Segunda Guerra Mundial, comenzó a poner las bases de lo que luego fue denominado Estado del bienestar. Los europeos mantenían la esperanza en el progreso y en que este abarcara a toda la población; se defendía la igualdad de oportunidades para todos y un medio para lograrla era la extensión de la educación a todas las capas sociales. La ampliación de los años de escolaridad y la enseñanza comprensiva, común para todo el alumnado de una misma generación, se consideraban como una poderosa herramienta para conseguirlo (Marchesi y Martín, 2000). España, que entonces estaba en unos niveles de desarrollo económico y social mucho más bajos, como consecuencia de la autarquía y el aislamiento internacional, realizó un prometedor intento de aproximación a Europa con la Ley General de Educación de 1970, a pesar de su retraso con respecto a ella.

Villar Palasí fue asesorado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, dependiente de la UNESCO, liderado por el estadounidense P. Coombs. En 1970 se aprobó la Ley General de Educación (LGE), que fue conocida durante mucho tiempo como la Ley Villar Palasí. Esta establecía una educación general, básica y gratuita para todos los españoles a lo largo de ocho cursos, entre los 6 y los 14 años: la Educación General Básica (EGB).

Las Enseñanzas Medias se organizaron en dos itinerarios diferentes: por un lado, el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), de tres años de duración, al que se añadía el Curso de Orientación Universitaria (COU), como paso previo a los estudios universitarios. Por el otro lado, existía la posibilidad de cursar Formación Profesional tras la EGB, a la que se podía acceder sin haber obtenido el graduado en la enseñanza básica. Rápidamente, esta formación profesional quedó catalogada y minusvalorada como una opción de bajo rango. La Ley General de Educación supuso una extensión de la educación a toda la población infantil y, además, abrió el camino a la participación de los padres en los centros escolares, pues se dispuso que en cada centro público debía crearse un Consejo Asesor en el que se incluirían representantes de los padres de alumnos. Se crearon las asociaciones de padres de alumnos (APA), aportando un cariz predemocrático a la vida escolar (Álvarez García, 2006).

Una grave disfunción de esta ley, que extendía la obligatoriedad de la escolarización hasta los 14 años de edad, fue la consideración del tramo de edad

de los estudiantes de 14 a 16 años, pues aquellos alumnos que habían fracasado o renunciaban a seguir estudiando necesariamente habrían de pasar dos años de descanso, antes de incorporarse al mundo laboral, cuya edad mínima de ingreso se situaba en los 16 años (Álvarez García, 2006).

La Ley General de Educación de 1970 fue la primera reforma en profundidad del sistema educativo español tras el franquismo y tuvo el inmenso valor de extender la educación a toda la población, reconociendo ese derecho, al tiempo que la Administración Pública se hacía responsable de su programación, planificación y creación de puestos escolares y de selección de docentes. Se implantó la coeducación y el currículo común entre los 6 y los 14 años. Paradójicamente, en la opinión pública, incluso dentro de los profesionales de la educación, se instaló la creencia de que en esta y en las sucesivas reformas habidas hasta el momento está el origen de la bajada en la calidad de la educación, con el consiguiente menoscabo en los contenidos de estudio y la depreciación de las titulaciones académicas. Este hecho hace preguntarse a Gimeno (2012) si realmente existió una época dorada en la educación española como defiende ese imaginario colectivo, cuyos reflejos aún nos deslumbran o se trata, por el contrario, de un deficiente recuerdo para condenar el presente sin necesidad de contrastar la firmeza de los alegatos aducidos.

La muerte de Franco en 1975 y la transición democrática desembocaron en la promulgación de una Constitución, que fue refrendada por los ciudadanos en 1978. En ella, el artículo 27 consagra el derecho a la educación y su redacción fue fruto del pacto escolar (Puelles, 2010) alcanzado entre las fuerzas políticas de derecha, lideradas por la Unión de Centro Democrático (UCD), y las de izquierda, al frente de las que se encontraba el Partido Socialista Obrero Español (PSOE).

1.2. La Educación en la Constitución Española de 1978

La transición, que comenzó formalmente con la muerte de Franco en 1975 y que se extiende hasta el momento en que los mecanismos propios de la democracia (votaciones, libertades, elección de gobernantes, cesiones de poder, etc.) llevaron a la victoria del Partido Socialista Obrero Español por mayoría absoluta en 1982, fue considerada por la opinión pública como una transición modélica dado que los que representaban intereses distintos y hasta contrarios cedieron, para llegar a fórmulas de entendimiento, en aras de una buena convivencia.

Ahora puede constatarse que aquellas buenas intenciones de consenso en materia educativa no se han mantenido, que el espíritu de concordia y de aceptación de las diferencias no pervivió indefinidamente percibiéndose este hecho, por ejemplo, cuando analizamos el desarrollo posterior de la legislación sobre educación hasta la actualidad. Para consensuar el artículo 27 de la Constitución fue necesario hacer ejercicios de concesiones miméticas y simétricas entre unos y otros de los diputados constituyentes. Se presentaron a su redacción dos concepciones totalmente opuestas. Por un lado, como señala Viñao (2011b), la derecha política, encarnada en la UCD, representaba los intereses de los patronos de la educación en España, formados principalmente por la Iglesia Católica y sus instituciones y también por empresarios privados. Para la derecha política y para la Iglesia eran innegociables la enseñanza de la religión, la capacidad de crear libremente centros educativos privados y que los fondos públicos financiaran esa labor. Para las fuerzas de izquierda, encabezadas por el PSOE, lo importante era que la educación se extendiera a toda la población, que se reconociera ese ejercicio como un derecho, que se lograra con una programación general de la enseñanza y, acorde con esta universalización, que fuera el sector público el encargado de garantizarla. Así, el énfasis se situaba en la democratización del sistema, con la participación de los padres, los alumnos y los profesores en el control y en la gestión de los centros y en la igualdad de oportunidades como motor de una sociedad más justa (Viñao, 2011b).

El consenso no fue tal, aunque en las formas lo pareciera. De ese modo, el primer apartado del artículo 27 reúne, separadas por un punto, las dos principales vindicaciones de los que iban a consensuar. El acuerdo consistió en ponerlas adosadas (Puelles, 2010), una a continuación de la otra: "Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza". Así ocurrió en la práctica con los demás principios que los negociadores defendían, como la libertad de creación de centros, la enseñanza de la religión católica, la democratización de los centros docentes, la regulación de los criterios de admisión de alumnos, la libertad de elección del tipo de centro por parte de los padres y la igualdad de oportunidades.

En 1985 se aprobó la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), durante el primer gobierno socialista. En esta ley se garantizaba el derecho a la educación dándole la categoría de servicio público, aunque abierto a la iniciativa privada; se reguló el sistema de conciertos y se establecieron las condiciones en las que el dinero público se concedería a los centros privados que las cumplieran. Asimismo, se legislaba sobre la admisión de alumnos en los centros sostenidos

con fondos públicos y se reglamentaba la participación de los sectores que forman la denominada comunidad educativa en los centros, a través de una institución de nueva creación, el Consejo Escolar, a quien se asignaban funciones como la supervisión y control del funcionamiento del centro y la elección del director o directora. La LODE reguló los Consejos Escolares como una fórmula de participación para conseguir la gestión democrática de los centros. Los Consejos Escolares se establecieron a todos los niveles, además de en los centros educativos, en los municipios, provincias, comunidades autónomas y el Estado.

Pero su evolución ha sido gris, desvaneciéndose casi en la nada. La participación ha sido muy escasa, especialmente en los centros de Secundaria (Fernández Enguita, 2007b). Los cambios sociales acaecidos en torno a la familia, como más adelante veremos, así como la delegación en la institución escolar de las funciones de socialización primaria y educativa, que anteriormente eran asumidas en el ámbito familiar, explican esa reducida participación de los padres; asimismo, se señalan como causas de ella la burocratización de la participación y la ausencia de un verdadero proyecto de integración de los padres en la gestión de la enseñanza en los colegios e institutos (Feito, 2006; Fernández Enguita, 2007b).

En 1990 se promulgó una nueva ley educativa, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que estableció en España un sistema educativo equiparable a los vigentes en la Europa más desarrollada, con una educación obligatoria y gratuita de diez años de duración, entre los 6 y los 16 años de edad, dividida en las etapas de Primaria y Secundaria Obligatoria, con carácter comprensivo y currículo común para toda la población y con espacios de materias de estudio optativas en la etapa Secundaria.

Los reformistas educativos del momento optaron por imitar miméticamente las reformas recientes de Europa, confiando en que esa sería la llave para acercarnos a los niveles de renta y de bienestar de los otros países (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001). El problema, argumentan estos autores, es que la reforma comprensiva se adoptó en España de un modo tardío, cuando ya los vientos soplaban en otra dirección. No obstante, esta reforma y las sucesivas han caminado en la misma tónica, fomentando que la educación obligatoria llegue al menos hasta los 16 años y facilitando la permanencia del alumnado en la Secundaria no obligatoria (Formación Profesional y Bachillerato), con la creación de numerosos puestos escolares.

A partir de los años noventa, ante la impresión generalizada de fracaso y los desajustes de un sistema educativo reactivo a cambios e innovaciones, casi todos los países desarrollados y en vías de desarrollo han abordado reformas (Pérez Gómez,

2012). No resulta difícil detectar, dice este autor, las directrices de todos estos procesos reformistas: calidad, eficiencia, equidad, ampliación de la escolaridad obligatoria, incorporación de nuevos currículos y de las nuevas tecnologías de la información e instauración de mecanismos de evaluación externa. Pero más adelante veremos que este lenguaje y las connotaciones que incorpora son de significado ambiguo. Aquel aparente consenso en educación en la transición democrática y en los prolegómenos de la aprobación de la Constitución de 1978, con el pacto educativo, ha derivado en una victoria de los postulados defendidos por la derecha y en la degradación paulatina de la enseñanza pública (Viñao, 2011a).

Las diferencias entre las propuestas de los partidos políticos de izquierdas y de derechas son acusadas. Este hecho puede constatarse en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), propuesta por el Partido Popular y aprobada en diciembre de 2002. Las principales son señaladas por Álvarez García (2006), cuando afirma que en esta ley se otorga a la enseñanza religiosa un papel relevante dentro del currículo, se intenta adecuar la modalidad de enseñanza a los resultados académicos obtenidos por el alumnado, facilitando la entrada en itinerarios de escasa dificultad a los alumnos que muestran un bajo rendimiento escolar antes de finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se establecen pruebas internas y externas para clasificar al alumnado y a los centros y, con discursos de tono liberal y neoliberal, pretenden la selección de alumnado y centros, potenciando la iniciativa privada; por otro lado, como dice este mismo autor, se anula una de las principales competencias del Consejo Escolar, que consistía en la elección de los directores de los centros que, a partir de entonces, serían elegidos directamente por la Administración y, por último, se implantaría una reválida al finalizar el Bachillerato (Álvarez García, 2006).

Como una manifestación más de la aceleración de los cambios, de la compresión del tiempo en la actual sociedad globalizada y de la información, en un tiempo récord llegó la paralización de la LOCE por el nuevo gobierno surgido de las elecciones del 14 de marzo de 2004 y la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en mayo de 2006 con el apoyo de toda la Cámara y con la oposición exclusiva del Partido Popular, siendo reemplazada posteriormente por una nueva ley, lo mencionaba anteriormente, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada el 9 de diciembre de 2013, con la votación favorable y, otra vez, exclusiva del Partido Popular.

De nuevo aparecen ahora, para mejorar la calidad de la enseñanza, la reimplantación de la asignatura de religión católica con el mismo valor académico que el resto de las materias, el establecimiento de itinerarios que suponen la división del alumnado en opciones de menor rango y previo a la finalización de la ESO, la regulación de reválidas uniformes y externas a los centros al terminar las etapas de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, la proliferación de evaluaciones externas internacionales y de comunidad autónoma con el fin de establecer clasificaciones y rangos, etc.

La libertad de enseñanza, la creación de centros, la financiación pública de los conciertos con los centros privados, la libre elección de centro por parte de los padres y la enseñanza de la religión son ahora la norma comúnmente aceptada, como prueba la LOMCE, que establece la posibilidad de financiar con dinero público a las instituciones privadas, a pesar de que algunas de ellas separen a los alumnos y alumnas por su género. En efecto, esta ley, al modificar la Ley Orgánica de Educación de 2006, en el punto sesenta y uno de su Artículo Único señala que “no constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de Diciembre de 1960. En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto” (LOMCE, 2013).

Aquel espíritu de concordia, de cesión en las pretensiones de unos y otros, ha derivado en el triunfo de las tesis defendidas por el sector conservador. Sus postulados se dirigen a potenciar la iniciativa privada con financiación pública y a la defensa de la libertad de elección de centros por los padres (Viñao, 2011b y 2012). Según Carr (2005), esta es una perspectiva esencialmente política, que tiene como prioridad asegurar los derechos y las libertades individuales frente a la injerencia y el control del Estado, que debe ser reducido a su mínima expresión.

En la actualidad nos encontramos sumidos en una crisis económica mundial, que adquiere peculiaridades y características especiales en España, derivadas de la explosión o implosión de la denominada burbuja inmobiliaria, aparejada a una

quiebra de las instituciones financieras que han necesitado el rescate del dinero público, en un proceso que aún no ha concluido.

Pero la crisis es sólo una coyuntura que ha servido para apuntalar un sistema económico que se venía gestando desde la caída del bloque comunista: la instauración del capitalismo global y financiero, con una ideología que lo sustenta, el neoliberalismo (Martínez Rodríguez, 2013). De este modo, el mundo de la Educación se encuentra inmerso en el contexto general del enfrentamiento político entre las distintas alternativas que se ofrecen para llevar a cabo la gestión de los intereses públicos.

1.3. Los principales indicadores del sistema educativo español

A continuación expondré en breves pinceladas algunas peculiaridades de nuestra realidad educativa que permitan un retrato del presente en este aspecto. Tendrán el valor de servirnos como referencia. A pesar de que el sistema educativo evoluciona como un todo articulado, mencionaré breves estadísticas de la situación, teniendo en cuenta diversos parámetros o variables. Mediante ellos se puede tomar el pulso al estado actual de la Educación en España y detectar aspectos mejorables, comprender los logros alcanzados y los retos por abordar.

1.3.1. Inversión de España en Educación

El gasto público en Educación ha ido creciendo con firmeza a partir de 1970, sobre todo con la llegada de la democracia, y solo desde el inicio de la actual crisis económica se ha frenado esta tendencia y ha sido incluso objeto de recortes y disminución.

En el año 2006 el gasto público en esta área alcanzó la cifra de 40.000 millones de euros, que representaba un porcentaje del 4,6% del Producto Interior Bruto (PIB). Este porcentaje es aproximadamente un 10% más reducido que la media de los países de la Unión Europea (MEC, 2009). A pesar de este hecho, podemos observar el incremento acusado de fondos públicos dedicados a Educación, aunque han sido reducidos en los últimos años como consecuencia de las medidas de recorte y ahorro tomadas en el contexto de crisis económica (MEC, 2013).

Evolución del gasto público en Educación

<u>Fecha</u>	<u>Cantidad (en €)</u>
1996	22.000.000
2006	40.000.000
2009	42.000.000
2013	46.900.000

El porcentaje del PIB dedicado a Educación es inferior al que dedica la media de los países que forman la OCDE y también los de la Unión Europea. Superan ampliamente nuestro porcentaje Suecia, Finlandia, Francia, Dinamarca y Bélgica. En 2013, el porcentaje del PIB español dedicado a Educación se redujo al 4,55%, como consecuencia de sucesivos recortes (MEC, 2013).

1.3.2. Índices de escolarización

A partir de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se produce una generalización de la escolaridad obligatoria de al menos ocho años de duración que, impulsada por la LOGSE de 1990, permite que en la actualidad la esperanza de vida escolar para los niños de 6 años (referidos al curso 2010/11) sea de más de 15 años, siendo esta cifra equiparable y similar a la que se da en los países de nuestro contexto internacional y socioeconómico.

Para llegar a este nivel de extensión y democratización del sistema, la sociedad española ha evolucionado enormemente en Educación. En efecto, las tasas de escolarización de la población mayor de 14 años eran muy escasas y minoritarias al final de la década de los setenta y, sin embargo, al comienzo del siglo XXI podemos afirmar que el 100% de la población menor de 16 años se encuentra escolarizada. Ha sido, sin duda, un paso rápido y de proporciones gigantescas. A la edad de 16 años en el curso 1967/68 solamente se encontraba estudiando el 16% de los jóvenes españoles (Viñao, 2004). Esta democratización del sistema, no obstante, presenta numerosas sombras aún, como más adelante se expondrá. La población se encuentra escolarizada, pero la calidad de su escolarización es muy variable.

Si echamos la vista atrás, nos encontramos con que al final de la década de los sesenta una gran parte de la población a la edad de 13 años ya había abandonado

la escuela para incorporarse al mundo del trabajo o a las tareas de la casa. A esta situación se enfrentó el recién nombrado ministro de Educación Villar Palasí (Libro Blanco para la Reforma, 1969; Viñao, 2004).

Porcentajes de escolarización de alumnos de 13 años. Curso 1967/1968

<u>Situación</u>	<u>Porcentaje</u>
Había abandonado la escuela	36,2%
Continuaba la Enseñanza Primaria	37,8%
Cursaba el Bachillerato	26%

Porcentajes de escolarización por edades. Curso 2011/2012 (MEC, 2013)

Continuaba a los 16 años	97,4%
Continuaba a los 17 años	90,4%
Continuaba a los 18 años	77,9%

1.3.3. Índices de fracaso escolar

Uno de los síntomas del deficiente funcionamiento del ejercicio del derecho a la Educación se manifiesta en las tasas de fracaso escolar. Este fenómeno puede entenderse como el porcentaje de jóvenes que entre los 16 y los 24 años no ha superado con titulación los estudios de Secundaria Obligatoria o no continúan escolarizados (OCDE, UE). Así lo definía también la Unión Europea, que en la cumbre de Lisboa del año 2000 define el abandono temprano como el “porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la Educación Secundaria Obligatoria y no continúan estudiando o formándose”, identificando y confundiendo, a mi juicio, ambos fenómenos. El objetivo propuesto en dicha cumbre portuguesa, a lograr en 2020, era alcanzar la escolarización en Secundaria Superior (Bachillerato y Formación Profesional) de, al menos, el 90% de la población de esa edad de todos los países de la Unión Europea.

Una forma más amplia de concebir el fracaso escolar es incluir, dentro de dicho fenómeno, los desajustes en la escolarización y la no superación habitual de los distintos ciclos y etapas en que está estructurado el sistema de Educación Obligatoria. Así lo entienden autores como Fernández Enguita, Mena y Riviere, (2010); Torres Santomé (2011) y Pérez Gómez (2012), que tratan el tema del fracaso

escolar como la gran preocupación en la actualidad y el aspecto en el que se deben realizar más progresos para conseguir una educación más justa e igualitaria. Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010:18) plasman esta polisemia del fracaso escolar: “para unos consiste en no terminar la ESO y, para otros, en no terminar la Educación Secundaria postobligatoria, a la vez que cabría incluir todas las formas de suspenso, repetición o retraso”.

El fracaso puede observarse desde los primeros años de escolaridad, cuando abordamos hechos como la denominada tasa de idoneidad, que viene a reflejar en porcentaje la cantidad de alumnado que se encuentra escolarizado en el curso en que le correspondería según su edad. En la Educación Primaria empiezan a manifestarse los primeros indicadores del fracaso, entre ellos la repetición de curso y el consiguiente retraso en su finalización (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010), pues muchos alumnos no superan la Educación Primaria a los 12 años y han de permanecer un año más en esa etapa. Durante el curso 2010/11, la tasa de idoneidad a los 12 años fue del 83,7% (MEC, 2013).

Este retraso se manifiesta más acusadamente en ESO. Encontramos que al comienzo de esta etapa un 16% de los alumnos de 12 años debería incorporarse a ella por su edad, sin embargo han de permanecer un año más en la Educación Primaria, por no haber superado sus objetivos. Al final de la etapa Secundaria Obligatoria un 33,8% de los alumnos de 15 años, que deberían haberla terminado, no lo han hecho (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). La tasa de idoneidad a los 15 años en el curso 2010/11 fue del 61,2% (MEC, 2013). Esto quiere decir que muchos alumnos, a lo largo de su escolarización, repiten algún curso. Ese hecho ocurre, a pesar de que las sucesivas leyes habidas en España desde la LGE de 1970 permiten discrecionalidad a las juntas de evaluación y a los profesores para conceder la superación de niveles y titulaciones con áreas o materias pendientes. La reglamentación escolar, que no es uniforme en Europa, modera y restringe el recurso a la repetición de curso cuando el alumnado no ha conseguido superar los objetivos mínimos exigidos en las distintas materias de estudio. Algunos países, como los nórdicos y británicos, ni siquiera contemplan esa posibilidad en los primeros años escolares y los alumnos van escolarizándose en los niveles correspondientes a su edad, promocionando automáticamente de nivel. Sin embargo, el fenómeno de la repetición de curso constituye un serio desajuste en países como Francia, Portugal y España (MEC, 2012).

Mucha gente sostiene que la promoción automática de curso para todos los alumnos de acuerdo con la edad, con la consecuente restricción de la repetición, es

uno de los cánceres de nuestro sistema educativo, por la caída monstruosa, arguyen, de exigencia de niveles y contenidos de enseñanza. Se da aquí el mito, que señala Viñao, (2011a), según el cual cualquier tiempo pasado fue mejor en Educación. Quizá, para quienes así se manifiestan, sería muy deseable mantener en la misma aula cursando los mismos contenidos a alumnos repetidores conviviendo con compañeros de aula de 2, 3 o más años de diferencia en el periodo de escolarización obligatoria. O apartados en opciones más acordes con sus méritos académicos en otros itinerarios educativos. En mi opinión, quienes así se manifiestan consideran el derecho a la Educación como trámite que todos han de pasar para ser clasificados y seleccionados como buenos o malos estudiantes. El mérito en Educación se mide, en esta visión, por las calificaciones escolares exclusivamente y sólo existen dos situaciones claras: o se tiene éxito o se cosecha fracaso. La primera puerta abre nuevas posibilidades; con la segunda solo se constata que no se vale.

1.3.4. Índices de promoción y repetición de curso

Uno de los indicadores que muestran el buen o mal funcionamiento del alumnado en su tránsito por la Educación es el porcentaje de ellos que supera o promociona cada curso, a partir de las calificaciones del profesorado. Comprobando dichos porcentajes, podemos hacernos una idea del fracaso cotidiano. La repetición de curso es un fenómeno arraigado en el contexto español, como prueba el hecho de que un 40% de los estudiantes ha repetido al menos un curso al llegar a los 15 años, según la OCDE y su Programme for International Student Assessment (PISA), (OCDE-PISA, 2011). De acuerdo con los datos estadísticos publicados por el Ministerio de Educación (MECD, 2013), referidos al año académico 2009/10 el alumnado de Secundaria Obligatoria se comportó así en este sentido:

Alumnos que aprueban cada curso y promocionan en ESO. Curso 2009/2010

<u>Curso</u>	<u>Porcentaje</u>
1º	84,7%
2º	82,8%
3º	83,1%
4º y titulación de graduado	82,4%

Alumnos que aprueban Bachillerato. Curso 2009/2010

1º y 2º	78%
---------	-----

Un hecho curioso, que muestra la peculiaridad de nuestro sistema educativo, es que la opción por el estudio del Bachillerato es más elevada en nuestro país que en el resto de Europa y en los países de la OCDE. Así, resulta que durante el curso 2009/10 (MECD, 2013) se alcanzó una tasa bruta de población graduada en Bachillerato del 48,6%. Esta tasa supera la media de la Unión Europea-19, que es del 42%. Eso quiere decir que los jóvenes europeos optan en mayor medida que los españoles por la formación profesional, una vez finalizada la etapa Secundaria Obligatoria.

1.3.5. Índices de participación de la mujer en el sistema educativo o de feminización del sistema

Uno de los cambios más llamativos, referidos a la Educación, acaecido en el último tercio del siglo XX y principios del siglo XXI es el de la participación de la mujer en el sistema educativo y en la vida escolar. Si nos detenemos a reflexionar que en 1910 se promulgaron dos Reales Órdenes (8 de marzo y 2 de septiembre) que permitían a las mujeres españolas matricularse y asistir a clase respectivamente en institutos y universidades (Viñao, 2011a), aparecerá engrandecido todo su avance arrollador.

Durante el periodo 1940/45, una exigua parte de la juventud española cursaba las enseñanzas del Bachillerato. Los porcentajes de participación atendiendo al género de los estudiantes eran muy diferentes. De cada tres estudiantes de Bachillerato, dos eran chicos: la participación masculina alcanzaba el 65,1%, en tanto que la femenina se quedaba en el 34,9 (MECD, 2009; Tiana, 2013). Sin embargo, durante el curso 1976/77 se equilibraron los porcentajes de estudiantes de ambos géneros y eso mismo ocurrió en la universidad tres años después. El proceso de incorporación de las niñas y mujeres en la enseñanza se aprecia claramente también en el porcentaje de profesorado que pertenece a uno u otro género. Sobre un total de 682.967 profesores de enseñanzas de régimen general no universitarias, durante el curso 2011/2012, los porcentajes fueron los siguientes: los hombres representaban solamente el 29,3%, mientras que las mujeres ocupaban el 70,7% restante (MEC, 2013).

Cuando se comparan los resultados académicos de los estudiantes en función del género del alumnado, aparecen algunas diferencias notorias. Las alumnas se distinguen de sus compañeros masculinos en que tienen las tasas de idoneidad

y de promoción de cursos, niveles y etapas superiores a las de ellos. Los chicos, por el contrario, repiten curso en las enseñanzas obligatorias más que las chicas. Pero este fenómeno no se da solamente en España, sino que también ocurre de igual modo en la Unión Europea y en los países de la OCDE. Lo podemos comprobar en los porcentajes de titulados en Educación Secundaria: durante el curso 2009/10 sobre un total de 76,2% de alumnado que finaliza la ESO con título de graduado, la proporción de mujeres es del 81,5%, en tanto que la de los hombres es sólo del 71,1% (MECD, 2013).

Si se atiende a las tasas de escolarización alcanzadas por el alumnado entre 16 y 18 años de edad, también aparecen diferencias acusadas entre hombres y mujeres y estas aumentan con la edad. Las mujeres permanecen dentro del sistema educativo en mayor proporción que los hombres, alcanzando la escolarización a los 18 años el 80,4% de las mujeres y el 75,6% de los hombres (MEC, 2013). Al finalizar la Primaria, ya aparecen diferencias entre alumnos y alumnas. En el curso 2010/11 el porcentaje de alumnado que había completado la Educación Primaria era el 83,7%, siendo este porcentaje del 81,5% en niños y del 86% en niñas (MEC, 2013). Lo mismo ocurre al comprobar las tasas de idoneidad por género a los 15 años, que se corresponde con la edad de finalización de la ESO. En el curso 2010/11, las alumnas aventajan claramente a los chicos: 56,6% en hombres y 65,9% en mujeres (MEC, 2013).

Las alumnas obtienen mejores calificaciones, se encuentran menos presentes en los niveles más bajos de conocimientos y tienen mayor afición a la lectura. Este hecho se constata reiteradamente en los resultados de pruebas como las de PISA, que se producen cada tres años en una muestra significativa de estudiantes de 15 años. Ejemplo de ello son los datos recogidos en la prueba de Lenguaje en PISA 2009, en donde se constata que el porcentaje de chicas que a los 15 años leen por placer (70%) es superior al de los chicos (51%). Asimismo las chicas que tienen afición por la lectura obtienen una puntuación media de 525 puntos, en tanto que los chicos alcanzan los 509 puntos.

Otro hecho que se constata es que la diferencia media de puntos obtenidos en la prueba por el alumnado que lee por placer es superior en casi 50 puntos respecto al que no posee esa afición (OCDE, 2011), de donde se deduce que el hecho de leer por placer tiene trascendencia en la enseñanza. El equipo organizador del sistema evaluativo PISA estima que cada 30 puntos de

diferencia equivalen a un curso escolar. Ello quiere decir que los alumnos que leen por placer aventajan en desarrollo en más de un curso académico a sus compañeros de edad para quienes no es un placer leer y, por tanto, no lo hacen habitualmente. En estos parámetros de nuevo las chicas manifiestan unos hábitos más consolidados que los chicos.

1.3.6. Índice de abandono temprano del sistema educativo

Una vez que concluye la etapa de ESO, no todos los jóvenes permanecen en las aulas. Se denomina con el término de abandono temprano del sistema educativo al hecho de no permanecer escolarizados entre los 18 y los 24 años de edad cursando las enseñanzas de la Educación Secundaria postobligatoria. Si se comparan las cifras de abandono escolar temprano de la Unión Europea y de España, se constata que este fenómeno resulta más acusado en España, pues alcanza a ser el doble de porcentaje que nuestros socios europeos (31% contra 15,2%). Y lo peor es que el abandono ha seguido aumentando en el último decenio, mientras que los países de la Unión Europea han demostrado que era posible reducirlo incluso partiendo de cifras más bajas, como indican Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010). También en este apartado el comportamiento de las mujeres españolas y europeas es más proclive a continuar implicadas en los estudios.

Porcentaje de alumnos de 18 a 24 años que no ha completado la segunda etapa de Enseñanza Secundaria y no se encuentra escolarizado (año 2007)

<u>Lugar</u>	<u>Hombres</u>	<u>Mujeres</u>	<u>Total</u>
UE-27	17,2%	13,2%	15,2%
España	36,1%	25,6%	31,0%

1.3.7. Porcentaje de tipo de enseñanza: pública, concertada y privada

La legislación española emanada de la Constitución de 1978 reconoce el derecho de creación de centros docentes por la iniciativa privada. Igualmente se establecen

una serie de conciertos a través de los cuales los fondos públicos financian la enseñanza de los centros privados. Ello se ha traducido en un auge progresivo de la enseñanza privada concertada. En España la proporción de este tipo de enseñanza en comparación con la pública es superior a la de los países europeos, si exceptuamos Bélgica y Malta. El porcentaje de sector público resulta muy superior al español en países como Italia, Alemania, Suecia, Finlandia y Noruega, en donde rondan o superan el 90% (MEC, 2013). El proceso de privatización de la enseñanza va en aumento en nuestro país, debido al trasvase de población que abandona los centros públicos para matricularse en los privados. Este fenómeno es apoyado por la administración educativa con el argumento de la variedad de oferta y libre elección de centro educativo por parte de los padres, de acuerdo con las leyes de oferta y demanda.

La red de enseñanza privada crece en los últimos años a un nivel más rápido que la red pública y este proceso es más pronunciado en las Comunidades Autónomas de Madrid y del País Vasco. Durante el curso 2012/2013, la enseñanza pública ocupaba el 68,3% en toda España y el resto se distribuía entre enseñanza privada concertada y no concertada. Sin embargo, en ese mismo año ese porcentaje en la Comunidad de Madrid solo era del 54,7% y en el País Vasco del 50,8% (MEC, 2013).

Si se analizan los resultados en el rendimiento escolar del alumnado atendiendo al sector en que se encuentran escolarizados, aparecen diferencias siempre favorables en la enseñanza privada respecto a los del sector público: menores costes por alumno y curso, tasas más altas de idoneidad y de éxito escolar, etc. Estos datos se usan como argumento para potenciar desde la administración y desde la ideología neoliberal imperante la red de enseñanza privada. De este modo se está produciendo una segregación cada vez mayor del alumnado (Fernández Enguita, Gaete y Terrén, 2008), de manera que en las comunidades educativas de los centros privados se establece de hecho una alianza para que quienes no son iguales que ellos se encuentren, de algún modo, alejados y se escolaricen en los centros públicos (Torres Santomé, 2011).

Este autor se basa en las cifras de alumnado inmigrante que se escolariza en cada una de las redes y así constata que en torno al 80% del alumnado extranjero se encuentra escolarizado en la enseñanza pública y el resto en la enseñanza privada concertada, siendo casi inexistente su presencia en los centros plenamente privados. Por ello, este autor denuncia que numerosos colegios concertados impiden el acceso a sus aulas al alumnado de mayor

riesgo, a cierto tipo de inmigrantes y a quienes presentan importantes diferencias debidas a la diversidad cultural o funcional.

Algunos autores sostienen que este fenómeno de selección y clasificación del alumnado en cada una de las redes ha de ser tenido en cuenta para poder valorar la distinta problemática que presenta la escolarización y para interpretar adecuadamente los datos de resultados académicos o de las diversas evaluaciones externas a que son sometidos los alumnos. Es preciso cruzar estos datos (Torres Santomé, 2011) con análisis multivariantes y multinivel si se desea afrontar con un mínimo de corrección esa comparación entre realidades desiguales, ya que, si no son tenidas en cuenta, se prestan a manipulaciones y a una jerga discursiva, dice este autor, plagada de eslóganes como calidad, excelencia, competitividad y eficiencia, que, tomados del mundo economicista, se aplican a la realidad educativa con la intención de justificar unos presupuestos de tipo ideológico y político.

Si se analizan las cifras de escolarización y rendimiento publicadas periódicamente por el Ministerio de Educación, se constatan diferencias entre el sector público y el privado. Por ejemplo, si se observa la puesta en práctica de los programas de Diversificación Curricular, que son una alternativa para adaptar la enseñanza a aquellos alumnos que muestran dificultades para alcanzar los objetivos de la etapa, se comprueba que este recurso se encuentra bastante aplicado y extendido en la red pública, un poco menos en la privada concertada y en porcentaje casi insignificante en la privada sin financiación pública. La diversificación curricular representó un porcentaje del 13,4% en los centros públicos, 6,1% en los centros concertados y solamente el 0,3% en los privados, durante el curso 2010/2011 (MEC, 2013). Este hecho permite suponer que en el sector público se concentra una mayor diversidad en las necesidades educativas de sus alumnos.

Si consideramos la repetición de curso en ESO, observamos asimismo diferencias en porcentajes entre la enseñanza pública y la privada, siempre a favor de la privada: el doble en la pública que en la privada (MEC, 2013). Los porcentajes de graduación en ESO del alumnado durante el curso 2010/2011 muestran también diferencias importantes entre las diversas redes del sistema, pues, mientras que en los centros públicos obtuvieron el título de graduado el 78,9% del alumnado, en los centros privados concertados el porcentaje fue del 87,8% y en los privados del 96,1% (MEC, 2013). En conclusión, las diferencias de las circunstancias que rodean a los alumnos son muy acusadas en función del tipo de centro en que se

encuentran escolarizados y existen más posibilidades de fracasar en la escuela pública que en la privada.

Si se analizan los datos de titulación en el Bachillerato, se puede constatar que los centros privados tienen unos porcentajes de promoción de curso y de obtención del título de bachiller muy superior a los de la enseñanza pública: así, promocionaron y obtuvieron el título de bachiller el 72,6% de los escolares en la pública, mientras que en la privada ese porcentaje supuso el 87,7% (MEC, 2013). De igual modo, cuando se observa el gasto público por puesto escolar en enseñanza no universitaria, aparecen diferencias: el coste público por alumno es más barato en la red privada que en la pública. En el curso 2010/2011 el coste por alumno en la red pública ascendía a 6.433 euros y en la privada a 5.484 euros (MEC, 2013).

Así pues, podríamos concluir que el alumnado de la red privada aventaja en todos los parámetros de resultados a los de la enseñanza pública. En esta última suelen escolarizarse los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos, clases populares, población rural y diseminada, inmigrantes, minorías étnicas, alumnado con distintas capacidades y, en general, toda la diversidad que compone la sociedad de principios del siglo XXI en un mundo globalizado e internacionalizado. Una de las señas de identidad de la enseñanza pública es el acogimiento de toda la variedad de alumnado, sin exclusiones.

La escuela pública, sin selección ni discriminación por origen, es un microcosmos de la sociedad más amplia y puede ofrecer a todos sus participantes la ocasión de vivir con otros y practicar la convivencia, sin que se tengan en cuenta criterios selectivos. Por eso es tan importante impedir que los centros escolares se conviertan en guetos o seleccionen sus alumnos (Fernández Enguita, 2007a). Estas variables deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados de los alumnos y de las evaluaciones externas que periódicamente se realizan y se publicitan.

1.3.8. Alumnado extranjero en España

Un fenómeno ya habitual en la Educación española, que es consecuencia de la globalización e internacionalización de la economía y de los flujos humanos, es la presencia de alumnado extranjero en nuestro sistema educativo en la Educación

Obligatoria. En tan solo los cinco años que median entre 2002 y 2007, el alumnado extranjero en España creció espectacularmente.

Datos sobre alumnado extranjero en España

Curso	Nº de alumnos
2002/2003	307.151
2007/2008	703.497
2012/2013	755.156

En el curso 2012/13 el porcentaje de población extranjera representaba el 9,1% del total (MEC, 2013) y se escolariza preferentemente en la enseñanza pública (82,5%), mientras que en los centros concertados y en los privados se escolarizan unos exiguos 13,7% y 3,8% respectivamente.

Sobre este hecho el Defensor del Pueblo en su informe de 2004 ya manifestó una reflexión, en la que denunciaba el desigual reparto del alumnado extranjero en los centros según su titularidad. A pesar de ello, continúa siendo la escuela pública el sector en donde se escolariza mayoritariamente al alumnado inmigrante, que en muchos casos es rechazado por los centros privados al tratarse de un alumnado que puede contribuir a bajar el ranking de los resultados en las evaluaciones.

1.3.9. Niveles académicos de la población española

El nivel educativo alcanzado por la población española difiere de acuerdo a los tramos de edad del grupo considerado. La tendencia que se observa es que, a mayor edad del grupo de población, menor es el porcentaje que ha cursado estudios postobligatorios y universitarios. Consecuentemente, resulta que a mayor edad aumenta la proporción de personas que sólo han obtenido graduación en estudios considerados obligatorios en su edad correspondiente y un porcentaje menor ha alcanzado otros estudios superiores, tal como podemos observar en estos datos (MEC, 2013).

Población que completa la Educación postobligatoria

(Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza Universitaria)

<u>Tramos de edad</u>	<u>Hombres</u>	<u>Mujeres</u>	<u>Total</u>
Entre 55 y 64 años	39,1%	31,5%	35,2%
Entre 25 a 34 años	58,3%	69,7%	63,9 %

Llama la atención la gran distancia que existe entre la titulación alcanzada por la generación joven (25-34 años) y la de los adultos mayores (55-64 años), pero en ella podemos observar también el grado de extensión y afianzamiento de la Educación en la población. Las mujeres de 25 a 34 años destacan por haber completado la Secundaria Postobligatoria y la Universidad en un porcentaje mucho mayor que los hombres del mismo grupo de edad.

Este hecho se da en orden inverso cuando consideramos la cohorte de los adultos mayores, debido al diferente acceso por género en la enseñanza antes de 1970 y a la dedicación de las mujeres al ámbito del hogar, que imponía la ideología entonces vigente (Aparicio, 2013).

1.4. La comparación con los países de nuestro entorno: OCDE y Unión Europea

Como resultado de las condiciones históricas recientes, España se encuentra rezagada en sus conquistas en el mundo educativo respecto de los países europeos más avanzados, que lograron con varias décadas de adelanto extender la Educación a toda la población e instaurar una Educación Obligatoria de mayor duración.

De algunos indicadores se ha dejado ya constancia, como es el hecho de una mayor inversión económica, unas mayores tasas de escolarización en etapas no obligatorias y un mayor porcentaje de titulados en enseñanzas como el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas Universitarias. Así, se puede comprobar que en la población adulta, de los 25 a los 64 años que es el largo periodo de mayor actividad laboral de las personas, en el año 2011, el porcentaje de población con titulación en Secundaria postobligatoria es muy superior en los países de la OCDE, que alcanza un 47%, y de la Unión Europea, con un 44%, que en España, donde esta cifra apenas alcanza un 22,2% (MEC, 2013).

De igual modo, si se compara la población de jóvenes de 20 a 24 años con titulación de Secundaria postobligatoria, que comprende los estudios de Bachillerato y de Formación Profesional, se constata que en el año 2010 los porcentajes de jóvenes europeos con esa titulación eran muy superiores a los españoles (MEC, 2012), tal como se comprueba en la siguiente tabla.

Porcentajes de jóvenes de 20-24 años con título de Educación Secundaria Superior en 2010 en distintos países europeos (MEC, 2012)

Suecia	85,9%
Finlandia	84,2%
Francia	82,8%
Bélgica	82,5%
Holanda	77,6%
Italia	76,3%
Alemania	74,4%
Dinamarca	68,3%
España	61,2%
Total Unión Europea	79,0%

Conviene hacer una matización al respecto: siendo mucho menor el porcentaje de titulados en Educación Secundaria Superior en España, que comprende los estudios de Bachillerato y de Formación Profesional, sin embargo ocurre que los porcentajes son superiores si sólo se tienen en cuenta los estudios de Bachillerato, pues en nuestro país la tasa bruta de población que en el curso 2009/10 se graduó en esta enseñanza fue del 48,6%, superando la media de la UE que fue del 42% (MEC, 2013).

La explicación a esta aparente contradicción es que los jóvenes europeos, lo decíamos anteriormente, se gradúan en estudios profesionales en una cantidad porcentual mucho mayor que los jóvenes españoles. En nuestro sistema educativo las enseñanzas de Formación Profesional no poseen para la población el mismo atractivo que se otorga a los estudios de Bachillerato, aunque merece la pena destacar el hecho de que en los últimos cinco años el número de alumnos que cursa Bachillerato y el de los que lo hacen en Enseñanzas Profesionales de Grado Medio y de Grado Superior tienden a igualarse.

Durante el curso 2011/12, en Bachillerato se escolarizaron 692.558 alumnos, mientras que en Formación Profesional de Grado Medio lo hicieron 312.016 y en el Grado Superior 303.063, marcando una tendencia de crecimiento muy acusado en los últimos años de los estudios de Formación Profesional (MEC, 2013). Las

tendencias están cambiando en cuanto que en la actualidad los jóvenes españoles se decantan más que sus predecesores por la Formación Profesional.

Dos aspectos en que nuestro país destaca negativamente son el de las altas tasas de fracaso escolar y en las de abandono escolar temprano, si las comparamos con las de los países de la Unión Europea. Lo trataremos con más detenimiento en el próximo capítulo, dedicado a la consideración del éxito y del fracaso escolar. En el año 2012, el Abandono Educativo Temprano en España era del 24,9%, resultando ser el más alto de toda la Unión Europea. Es decir, la población española que entre los 18 y los 24 años no se encuentra ya escolarizada y que no ha completado estudios de Formación Profesional ni de Bachillerato, alcanza unas proporciones muy altas (uno de cada cuatro) si lo comparamos con el resto de los países de Europa, pues la media de la UE-27 es del 12,8%, es decir la mitad que en España (MEC, 2013), lo que hace a los jóvenes españoles candidatos a un tránsito lleno de dificultades en el mundo laboral a lo largo de toda su vida, si no se instrumentan medidas de reciclaje y actualización.

En definitiva, a mi juicio, si bien es cierto que el avance por extender la Educación a toda la población en España en los últimos treinta años ha sido muy acusado y la transformación operada en su sistema educativo ha sido enorme, sin embargo sigue siendo aún importante la distancia que nos separa de los parámetros de los países de la Unión Europea y, por ello, resulta necesario incrementar y mantener los cambios para llegar a una homologación completa.

1.5. Los informes sobre el sistema educativo

A pesar de que el Ministerio de Educación publica periódicamente datos, cifras y estadísticas sobre la Educación en España; a pesar de que instituciones oficiales, como el Instituto Nacional de Estadística (INE), exponen datos referidos al hecho educativo, nuestro sistema educativo no destaca por ser un prodigio de informes y evaluaciones sistemáticas y bien documentadas. Por lo general, los informes oficiales son muy gruesos en sus datos y muy maleables en sus significados y en su utilización (Escudero Muñoz, 2002). La abundancia de información numérica no se ve acompañada ni de reflexiones en profundidad ni de análisis minuciosos, por lo que resulta muy difícil a partir de ella alcanzar conocimiento sobre el tema y, mucho menos, sabiduría. Los informes se aceptan y son bien acogidos cuando sus resultados sintonizan con las ideas previas de quienes los interpretan. Así se explica que, a pesar de que algunos análisis documentan que la escuela pública

en España se encuentra en un proceso sostenido de mejora, está muy extendida la impresión de que la Educación, especialmente la pública, se encuentra funcionando mal y abocada al fracaso (Gimeno, 2013).

Hoy se ha establecido una nueva forma de evaluar la enseñanza y los centros educativos plagada de criterios economicistas: eficiencia, eficacia, control empresarial, medición del rendimiento, etc. Este enfoque ha hecho surgir un conglomerado de agencias y organismos internacionales que se atribuyen autoridad y experiencia para acreditar la calidad de los sistemas educativos a través de pruebas y evaluaciones externas (Torres Santomé, 2007; 2011). Esta tendencia a la evaluación periódica de los sistemas educativos se impone a los gobiernos, a las diversas administraciones y a la opinión pública en general a través de la publicación de los informes y el aireamiento parcial de los resultados.

Prestigiosos organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional, OCDE y su programa PISA, el Banco Mundial, que representan a los poderes económicos mundiales (Sabirón, 2002) lideran esta tendencia. Como apunta este mismo autor, ahora se recurre al fenómeno de la globalización para intentar homogeneizar todos los productos, homologar, comparar, competir y acreditar. De este modo, en aras de la globalización mundial, se legitiman cambios en los discursos referidos a la Educación. Nuevos conceptos marcados por el economicismo y el amorfismo ideológico vienen a sustituir a los términos tradicionales (Gimeno, 2013).

De entre todos los informes disponibles, el que tiene más trascendencia a nivel mundial en los diversos medios de comunicación es el que corresponde al programa PISA, que promueve la OCDE, y que evalúa a una muestra internacional de estudiantes de 15 años en tres áreas de conocimiento: lectura, cálculo matemático y saberes científicos. En el informe PISA del año 2009 la evaluación se aplicó a 470.000 estudiantes de 65 países, sobre un total de 26 millones de alumnos de esa edad, siendo pues la muestra del 18% del total (OCDE, 2011).

En cada una de las tres áreas de evaluación se clasifica a los alumnos en seis niveles de rendimiento y, a partir de las puntuaciones obtenidas, se realizan todo tipo de análisis y comparaciones. Unas son internas dentro de cada país, comparando el rendimiento por género y por regiones. Otras son externas y tratan de relacionar los datos nacionales con los referidos al resto de los países participantes en la evaluación. El informe se plantea como si de una competición

internacional se tratara. Ejemplo de este hecho es el siguiente: “en España el resultado obtenido por el alumnado en rendimiento lector en 2009 alcanzó la cifra de 481 puntos” (OCDE, 2011). A partir de este dato, se realizan comparaciones con los resultados de los demás países de la OCDE y se observa la evolución que han seguido en las últimas evaluaciones. Así, resulta que se señalan los países que estando previamente peor que España en este tema, sin embargo han seguido una trayectoria de mejora que les hace alcanzar la puntuación obtenida por nuestro país. Y se les enumera como un reconocimiento a su positiva evolución: Letonia, Israel y Grecia. Asimismo se destacan los países que, desde una posición inferior previa, consiguen superarla: Liechtenstein, Alemania, Suiza, Dinamarca, Polonia, Portugal, Estados Unidos y Hungría (OCDE, 2011)

De estas evaluaciones los informes concluyen que los rendimientos obtenidos por los estudiantes españoles se encuentran ligeramente por debajo de la media de los países de la OCDE y de la Unión Europea. Sin embargo, estos datos deben ser matizados. Por ejemplo, en España hay una variación en resultados muy grande entre los que se obtienen en unas comunidades autónomas y en otras. Podríamos hablar de un norte y un sur en nuestro país en cuanto a los resultados de las evaluaciones PISA, pues los resultados más bajos se obtienen reiteradamente en las ciudades de Ceuta y Melilla y en las comunidades autónomas insulares de Baleares y Canarias y en las de menor renta per cápita, como son Andalucía, Extremadura, Murcia y Castilla-La Mancha (OCDE, 2011).

Estos resultados dan origen, a su vez, a nuevos informes, en los que se ofrecen procedimientos, fórmulas y consejos para igualar a los países punteros, como si la Educación pudiera reducirse a la medida de rendimiento de estos tres parámetros. Un ejemplo de ello es el informe McKinsey&Company titulado “Educación en España. Motivos para la esperanza”, en el cual se sugieren diez medidas concretas para que nuestro sistema educativo mejore en los resultados de las evaluaciones PISA (McKinsey, 2012).

Una vez hechos públicos los resultados de PISA, cada tres años, los medios de comunicación arman un importante revuelo tratando de interpretar unos datos que no son fáciles de leer ni de analizar por parte de un público y unos periodistas que habitualmente no suelen ser especialistas en estadísticas ni en políticas educativas. Los informes de resultados PISA miden tres aspectos, como señalaba anteriormente: comprensión lectora, alfabetización matemática y alfabetización científica. Pero la Educación integral es algo más que estas tres

competencias, como señala Torres Santomé (2011) al detallar decenas de competencias como la capacidad de resolver conflictos, la empatía, la creatividad y la solidaridad, que no aparecen en las evaluaciones.

Llama poderosamente la atención, dice este mismo autor, el comportamiento reiterado de los políticos apropiándose de los resultados, cuando son buenos, y usándolos como arma arrojadiza contra los demás, cuando no son satisfactorios. De igual modo, ocurre que, cuando los gobiernos y ministerios de Educación salen malparados, estos acaban desplazando las culpas a los eslabones más débiles de la cadena: el profesorado y las familias (Torres Santomé, 2011).

1.6. La percepción de la calidad del sistema educativo español

Todos los tiempos lo son de cambio y de crisis. En algunos momentos parece que se acelera el ritmo y en otros evoluciona más lentamente, pero siempre hay un proceso en marcha. En la actualidad hay algunas tendencias que se perciben en la opinión pública y muestran un juicio sobre nuestra realidad educativa. La publicación y difusión de los informes PISA, desde el año 2000, han dado ocasión a poner de relieve los temas educativos en los medios de comunicación. El debate se hace notar en estos medios aún más si se encuentra cercano algún periodo electoral, pues los informes casi siempre se usan con la intención más notoria de culpar a los contrarios ideológicos de todos los datos negativos y asumir como propios los positivos (Gimeno, 2013), en lugar de dedicar esos esfuerzos a afinar propuestas en sus programas electorales que redunden en hacer mejor el sistema.

La cuestión educativa tiende a polarizarse. Por un lado, se aprecia un lenguaje nuevo (Gimeno, 2013) que se nos impone desde los organismos internacionales y desde las administraciones nacionales y transnacionales. Este lenguaje acoge términos como: mercado, control, rendición de cuentas, informes, clientes, competitividad, eficacia, rendimiento, pruebas externas, evaluación de sistemas educativos, rentabilidad, resultados, privatización, mundo laboral, calidad, gestión, coste-beneficio, excelencia, ranking, etc.

Quienes se entienden con soltura en este tipo de lenguaje suelen defender actuaciones en la administración educativa de corte neoliberal y aplican medidas coherentes con esas percepciones como son las de favorecer el crecimiento del sector privado, procurar una mayor selección del alumnado, propiciar el

deterioro de la Educación Pública sometiéndola a la dinámica del mercado y de la libre elección de los padres, aumentar la presión académica sobre el alumnado con pedagogías de corte tradicional y disminuir los ideales por la Educación, aumentando la desigualdad de oportunidades en aras de la responsabilidad individual de cada alumno (Gimeno, 2013).

La visión de la Educación actual que se tiene desde la perspectiva neoliberal es negativa porque, argumentan, las inversiones dedicadas no se corresponden con una calidad medida en preparación para el mundo laboral y para mantener la competitividad económica del país, pues se dan altos porcentajes de fracaso escolar y se desaprovechan recursos. Parece como si la calidad de la Educación sólo pudiera alcanzarse a través de un cambio unidireccional, competitivo entre personas y países. Así lo expresa el secretario general de la OCDE, Ángel Gurría: "El mundo es indiferente a la tradición y la reputación del pasado, no perdona ni la fragilidad ni la autocomplacencia e ignora los usos y costumbres. El éxito será para aquellas personas y países que sepan adaptarse rápidamente, no se lamenten y estén atentos al cambio" (OCDE, 2011: 5)

Al mismo tiempo que emergen estas tendencias neoliberales, podemos observar en nuestras escuelas e institutos cómo la enseñanza sigue anclada en rutinas, estructuras y programas de épocas ya muy pasadas. Con frecuencia la vida en los centros escolares sigue estando presidida por la uniformidad, la imposición de una cultura homogénea, el fortalecimiento del aprendizaje academicista de contenidos fragmentados, el examen memorístico y sin sentido, distanciado de los problemas reales, que, lógicamente, provocan aburrimiento, desidia y fobia a la escuela y al aprendizaje (Pérez Gómez, 2012).

Por otro lado, se encuentra la concepción progresista de la Educación, que hasta ahora usaba un lenguaje con términos que parecen ya decadentes, como sujeto, aprendizaje activo, motivación intrínseca, colaboración, trabajo en grupo, aprendizaje significativo y por descubrimiento, métodos activos, globalización didáctica, educación laica, formación, compensación de desigualdades, relaciones personales, ciudadanía democrática, derechos de los menores, evaluación formativa, inclusión, educación pública, responsabilidad (Gimeno, 2013).

El debate sobre Educación se encuentra ahora enfocado directamente a los resultados académicos, que son considerados muy mejorables, como lo prueban las altas tasas de repetición de curso y los porcentajes de fracaso escolar y de

abandono escolar temprano. Todo el mundo se manifiesta partidario de incluir cambios en el sistema y, sin embargo, las opciones de superación y mejora que se ofrecen se encuentran muy teñidas de ideología. Por una parte, la ideología neoliberal se enfrenta a la comunitarista (Carr, 2005), más preocupada por la promoción de la justicia, la educación multicultural e inclusiva. La preocupación comunitarista por la justicia, dice este autor, está muy en consonancia con la sentencia de Aristóteles, según la cual no es menos injusto tratar con igualdad a los que no son iguales que tratar a los iguales con desigualdad.

Ante el neoliberalismo, como ideología imperante impulsada por los organismos internacionales, se oponen muchas otras voces que no ven en la privatización de la educación, su conversión en negocio privado y sus reformas enfocadas a introducir mecánicas competitivas en todos los niveles del sistema educativo, así como a seleccionar, clasificar y segregar en función de los resultados individuales de los alumnos, la solución a los problemas que aquejan el ejercicio del derecho a la educación. Siempre ha habido, desde los pensadores de la Ilustración del siglo XVIII en adelante, un afán por relacionar la educación con el progreso de la población y los ideales de igualdad de oportunidades eran constantes; se destacaba de la educación el cultivo de los diversos talentos de las personas. Quizá la figura que mejor ha encarnado estos ideales igualitarios y transformadores en el último tercio del siglo XX haya sido el brasileño universal Paulo Freire. Por ello, la actual oposición a las tesis neoliberales es variada y recibe múltiples denominaciones: igualitarista y pluralista (Marchesi y Martín, 2000), pedagogía crítica (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004; Torres Santomé, 2007; Kincheloe, 2008; Pérez Gómez, 2012; Martínez Rodríguez, 2013), progresista (Gimeno, 2013). La base fundamental en que se sustentan las ideologías progresistas y críticas se encuentran referidas a los derechos humanos y a los valores de solidaridad, justicia, empatía y, recientemente, por el comportamiento responsable y respetuoso respecto a nuestro entorno natural y nuestro planeta (Martínez Rodríguez, 2013).

Esta pedagogía crítica es heredera de las tesis defendidas por Paulo Freire en el último cuarto del siglo XX, postulando el papel transformador de la Educación, que debía orientarse a la liberación de los seres humanos y al logro de una sociedad más justa en la que se avanzara en la supresión de la relación opresores y oprimidos. Frente a las concepciones del darwinismo social, que ven natural la competición entre los individuos y entre los países y la fomentan y cuyo resultado es siempre la reproducción de la desigualdad social de partida, se alza la voz de quienes orientan el cambio educativo hacia la transformación de sociedades y ciudadanos en función de valores solidarios, de justicia social y de derechos

humanos. Freire (1992) en su "Pedagogía del oprimido" de 1970 hace una crítica a la educación tradicional, que denominó bancaria, por considerar que es el educador el único poseedor de los conocimientos que ha de transmitir a los educandos, los cuales se convierten en meros recipientes pasivos y, por tanto, en sujetos oprimidos.

1.7. Recapitulación

En este capítulo he intentado plasmar la evolución reciente de la Educación en España, relacionándola con acontecimientos históricos como son el periodo franquista, la transición a la democracia y la España constitucional a partir de 1978 hasta la actualidad. He reseñado el paso de una educación elitista en el principio de los sesenta a una educación más universalizada y extendida a toda la población en los finales de esa década, que fue la del desarrollismo económico y la del éxodo del campo a la ciudad. La Educación en ese momento era valorada por la generalidad de la población como un instrumento ideal para cambiar las condiciones de vida, mejorar los salarios y ascender en la escala social.

Los cambios han resultado amplios y profundos: la democratización de la enseñanza, entendida como la extensión a toda la población y el reconocimiento del derecho a ella, nos ha llevado a unas tasas de escolarización de prácticamente el 100% entre los 3 y los 16 años. Las mujeres, que en los años sesenta se encontraban rezagadas y marginadas en la enseñanza, ahora se comportan de un modo más firme que los hombres y han llegado a casi duplicar a estos en su porcentaje como docentes.

La mayor parte de los padres y madres que participan en esta investigación nacieron en la década de los sesenta. Se encuentran, pues, situados en torno a los cincuenta años de edad y eso quiere decir que en su infancia conocieron, en sus postrimerías, parte de aquella España predemocrática, si no antidemocrática. Estos padres comenzaron su escolarización en aquellos años de cambio de modelo.

Resultará de interés comprobar cómo es percibida por ellos la educación en la que en este momento están implicados sus hijos, las valoraciones que hacen, las expectativas que tienen sobre ella y, en general, las apreciaciones sobre la escolaridad que han tenido en los centros educativos. Para comprenderlo mejor, trataré en un posterior capítulo de contextualizar al alumnado dentro de sus

familias, formando parte de un sistema, que es el nicho ecológico en el que se han desarrollado como personas y como estudiantes.

En el capítulo dedicado a la familia trataremos de dejar constancia de la evolución reciente de la legislación educativa respecto a la incorporación de la participación de los padres al sistema educativo, así como los grados de participación reales alcanzados por los progenitores en la organización y gestión de los centros escolares.

2. Sobre el fracaso y el éxito escolar

En este capítulo voy a tratar sobre el fracaso y el éxito escolar, dos situaciones sociales que afectan y condicionan la vida de muchos jóvenes estudiantes. Trataré, en primer lugar, de definir los conceptos de fracaso y de éxito, para profundizar en su contenido y señalar matices que enriquezcan su formulación. Veremos que se trata de unos fenómenos complejos, que se encuentran mediatizados por un conjunto de factores que rodean a los alumnos: son los contextos de socialización en los que crecen y se desarrollan los niños y adolescentes. Se trata de dos ámbitos muy definidos, la familia y la escuela, que, a su vez, se enmarcan en el contexto social más amplio del conjunto de la sociedad (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001).

Tanto el fracaso como el éxito escolar generan y producen consecuencias de alta intensidad para quienes los viven. Estas abarcan un variado espectro y entre ellas podemos distinguir las facetas psicológicas, emocionales, de valoración social e, incluso, legales, como es la posibilidad de acceso a nuevos tramos educativos. El fracaso escolar resulta ser una lacra que enturbia el ejercicio del derecho a la Educación, recogido en numerosas declaraciones sobre los derechos humanos y en las propias leyes, incluida la Constitución Española. Analizar el fracaso escolar supone abrir las entrañas del sistema educativo, pues permite cuestionar el proyecto social de educación para todos (Gimeno, 2013).

El fracaso escolar es la negación de acceso al alumno hacia el bien que pueda suponer la educación impartida en los centros (Gimeno, 2012). De algún modo, opina este autor, el fracaso se encuentra vinculado con el discurso de la calidad del sistema educativo, sobreentendiendo que los buenos resultados y la disminución del fracaso son ingredientes que definen dicha calidad. Por ello, se están llevando a cabo numerosas iniciativas en todo el mundo con el objetivo de elevar la calidad del ejercicio de la educación. El reto principal de la administración educativa consiste en luchar contra la discriminación que supone la existencia de altas tasas de fracaso escolar. Detallaré algunas de estas iniciativas, adelantando que todas

tienen en común la necesidad de incorporar a esta labor a las familias de los alumnos, de abrir las escuelas y las aulas a la colaboración e implicación de los padres y madres.

Tanto en el medio social como en la cultura escolar la clasificación de los individuos se realiza de modo continuo y permanente. Ello es consecuencia de la lógica de la competitividad, que distribuye a la población, en cualquier circunstancia que se trate, en poderosos y débiles, exitosos y fracasados, influyentes o prescindibles. De ese modo, nos parece razonable clasificar a los miembros de cualquier grupo y valorarlos en la posición adjudicada. Una de las funciones asumidas por la institución escolar en la era industrial, en el siglo XIX, era precisamente la de seleccionar y formar a las élites dirigentes. La escuela nació como una institución unitaria y uniformadora y lo sigue siendo (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010).

En el contexto escolar una de las clasificaciones recurrentes es la de buenos y malos alumnos (Marchesi, 2004), aceptándose que en las aulas se da una variabilidad y distribución grupal semejante a la que muestra la representación de la campana de Gauss. Es decir, hay muy pocos alumnos brillantes, el grueso del grupo será de rendimiento mediano y, por último, en el pelotón de cola se encontrarán los más rezagados y con más bajas calificaciones. Y este hecho se percibe como normal e inevitable. El profesorado se encuentra muy identificado con la tarea de detectar y seleccionar a los alumnos con más posibilidades de proseguir estudios universitarios y muestra resignación ante el hecho de que muchos de los restantes escolares no alcanzarán un desarrollo satisfactorio (Álvarez Méndez, 2012).

Esto nos induce a cuestionar la evaluación con funciones selectivas y clasificadoras en educación, principalmente durante el periodo de escolarización obligatoria (Sabirón, 2002). De ese modo, al objetivo primigenio de la evaluación como vigilancia del progreso que hace el alumno en su conocimiento y en su comprensión de sí mismo y de su entorno se le opone el objetivo externo de la clasificación con una intención más socioeconómica que estrictamente educativa (Carr, 2005). En la actualidad, opina este autor, se está dando un lugar preferente a la evaluación sumativa y externa en el contexto de los debates públicos, profesionales y políticos al tratar sobre la calidad del sistema educativo.

Es preciso, pues, distinguir entre el concepto de evaluación propiamente educativa y algunos otros relacionados como examen, clasificación y prueba,

cuyos objetivos se orientan hacia la comparación y la selección. Hoy en día cada vez se realizan un mayor número de exámenes y evaluaciones externas y estandarizadas, que dan motivo a sucesivos informes con los que, convenientemente aireados en los medios de comunicación, se pretende manejar y orientar el devenir del hecho educativo, ocasionando una perversión de la propia enseñanza que tiende a convertirse en enseñanza para los exámenes (Álvarez Méndez, 2000).

De algún modo, esto es lo que ocurre con las pruebas PISA de la OCDE, que se aplican cada tres años a unas muestras de alumnos de 15 años. Es realmente difícil asumir que lo que se mide con estas pruebas sobre las materias escolares de Lengua, Matemáticas y Ciencias es la calidad de nuestra Educación (Fernández Sierra, 2002). De ese modo, opina Gimeno (2012), a través de estas pruebas e informes se está sobredimensionando la obsesión por la eficacia mensurable, al tiempo que el pensamiento que especula, critica y desvela va perdiendo credibilidad. Las administraciones y las agencias que realizan las evaluaciones externas se presentan como instituciones expertas, que con sus diagnósticos pretenden orientar la mejora de la enseñanza, controlando y regulando los cambios, desconfiando de la práctica de los profesores; sin embargo, generalmente estos informes tienen poca capacidad para intervenir en la renovación de la práctica (Gimeno, 2013), pues no llegan a dinamizar a los principales actores del hecho educativo, esto es, a los profesores, los alumnos y los padres.

La evaluación y la educación se encuentran pues sometidas a un dilema: se trata, por una parte, de que la educación, de acuerdo con los informes internacionales y evaluaciones externas, invierta en capital humano, como respuesta a las demandas del sistema económico y productivo o, en sentido diferente, la educación se oriente a la formación inicial y permanente de sus ciudadanos, buscando su desarrollo integral, como realización de un derecho humano (Sabirón, 2002; Álvarez Méndez, 2012). Así, es una tendencia en boga la que defiende que la educación debe enfocarse al mercado laboral, como asume la actual ley de Educación vigente en España (LOMCE, 2013) al señalar el objetivo de la competitividad económica, reduciendo los fines educativos a rendimientos observables, como denomina Gimeno (2013) a este tipo de objetivos.

La buena evaluación ha de ser formativa y educativa y, más que la medida y la predicción, lo que debiera preocupar es la descripción e interpretación de lo que se está evaluando, teniendo en cuenta las influencias a que está sometido lo que

se evalúa, según las distintas situaciones escolares y personales (Álvarez Méndez, 2000). Así, defiende este autor, no se puede dedicar tanto esfuerzo y tiempo a tareas delegadas de justificación externa, que acaban con mucha frecuencia ocultando el valor primario que debe preocupar y ocupar al docente en el desarrollo de su relación educativa con los alumnos.

Por el contrario, la verdadera evaluación educativa es la que sirve para diagnosticar cuanto antes los problemas y para mantener alerta al profesorado ante las dificultades que tiene cada estudiante (Álvarez Méndez, 2005), en especial las de aquellos que pertenecen a colectivos sociales en situaciones de riesgo o a minorías que sufren toda clase de marginaciones (Torres Santomé, 2011), convirtiéndose en estrategia preventiva que permite orientar la superación en los procesos de desarrollo personal. Lo que interesa conocer, a través de la evaluación, es si cada alumno está construyendo las capacidades y competencias humanas que le faciliten adquirir una posición más autónoma.

La evaluación educativa debe concebirse como un proceso de autoconocimiento del propio aprendiz, que le permita identificar el grado de desarrollo de los diferentes componentes que constituyen sus cualidades y recursos para comprender, tomar decisiones y actuar en el mundo contemporáneo en que le ha tocado vivir (Pérez Gómez, 2012). Evaluar para aprender, argumenta este autor, es la clave del cambio de una escuela convencional a una escuela educativa. El salto cualitativo, respecto al sentido educativo de la evaluación, se concreta en el paso de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes. O, dicho de otra manera, la evaluación debe concebirse como una herramienta y una ocasión para el aprendizaje.

Sin embargo, nos encontramos con que en las escuelas se evalúa poco y se examina mucho (Álvarez Méndez, 2012), tergiversando el propio concepto de la evaluación y su sentido más humano y enriquecedor. Lo importante en educación es la comprensión, el pensamiento crítico, la toma de postura personal y la aplicación del conocimiento; pero en la práctica diaria el alumno ha aprendido que eso en la escolaridad no sube puntos, no te asegura el éxito. Ha aprendido que lo que cuenta es la repetición, la fidelidad al texto y la superación de las pruebas de control. Así, concluye Álvarez Méndez (2012), en la escuela debería haber más evaluación y menos control. En el mismo sentido se manifiesta Pérez Gómez (2012), cuando defiende que en la Educación Obligatoria es necesario fomentar la evaluación formativa y reducir e incluso erradicar la calificación.

Muchos alumnos tienen la percepción de que los profesores sólo prestan atención a los mejores alumnos y, respecto al resto, reducen el seguimiento principalmente al control de la asistencia y disciplina y se olvidan del aprendizaje (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Estos mismos autores, hablando del vínculo en la relación profesor-alumnos en Enseñanza Secundaria, concluyen que los profesores de instituto sólo hacen caso a los que tienen buenos resultados y de los demás únicamente les preocupa el hecho de que no molesten. Sin embargo, esta visión de la educación selectiva y segregadora no se compadece con el ejercicio de la Educación como un derecho del ser humano, que ha de concentrarse en ayudar a cada individuo a construir su propio proyecto personal, social y profesional; a transitar su propio camino desde la información al conocimiento y desde el conocimiento a la sabiduría (Pérez Gómez, 2012).

La finalidad de la Educación, continúa este mismo autor, no puede agotarse en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos disciplinares establecidos en las distintas áreas curriculares, sino que debe ayudar al desarrollo de las capacidades, competencias o cualidades humanas fundamentales que requiere el ciudadano contemporáneo para vivir de manera satisfactoria. O, lejos de la práctica habitual de la enseñanza tradicional y libresca de contenidos fijados en los textos escolares, “educar es preparar a niñas, niños y adolescentes para llegar a ser personas autónomas, capaces de tomar decisiones y de elaborar juicios razonados y razonables, tanto de su conducta como sobre la de las demás personas; de dialogar y cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa” (Torres Santomé, 2011: 206). Fracaso y éxito escolar son dos situaciones sociales complejas, que conviene deslindar y matizar desde el primer momento.

2.1. Aproximación a los conceptos de fracaso y éxito escolar

Ambas situaciones, en la opinión general, remiten a las calificaciones académicas de los alumnos. Existe disparidad a la hora de definir quién fracasa. Para unos, el conjunto de los fracasados escolares lo forman los alumnos y alumnas que, tras la escolaridad obligatoria, no obtienen la titulación de graduado en Educación Secundaria. De acuerdo con los datos estadísticos referidos al curso 2009/10 (MECD, 2013) hubo un 25% de estudiantes que finalizaron la ESO sin obtener el título de graduado. Esta versión restrictiva del concepto de fracaso escolar se lleva aún más lejos, como se dejó constancia anteriormente.

Según otras opiniones, por ejemplo, en la Unión Europea se tiende a identificar el fracaso con el abandono escolar sin obtener titulación en Educación Secundaria postobligatoria, es decir, estudios de Bachillerato o de Formación Profesional de Grado Medio. En esa versión, los fracasados se encontrarían agrupados en el conjunto de jóvenes que, entre los 18 y los 24 años, han abandonado el sistema escolar y la máxima formación que han conseguido han sido los estudios de Secundaria Obligatoria. Esta suele ser la perspectiva de los grandes informes internacionales de la OCDE y Unión Europea. En el caso español, esta tasa de abandono escolar en el año 2011 fue del 26,3% (MECD, 2013), porcentaje que es aproximadamente el doble de la media europea.

Sin embargo, la mayoría de los autores e investigadores consultados identifican el término fracaso escolar con la no superación o adecuación de los objetivos educativos desde el principio de la escolaridad (Marchesi, 2003; Feito, 2006; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Torres Santomé, 2011; Pérez Gómez, 2012; Martínez Rodríguez, 2013 y Gimeno, 2013). En España este hecho adquiere tintes de gravedad, porque resulta sorprendente admitir un fracaso o abandono en torno al 30% de cada cohorte de edad al finalizar la etapa obligatoria y gratuita, cuya finalidad no es la formación de profesionales o especialistas sino la formación de las capacidades generales que requiere el ciudadano contemporáneo para desenvolverse en su vida personal y social (Pérez Gómez, 2012).

Hay una problemática específica en todos los sistemas educativos de los países desarrollados, que se concreta en situaciones como el fracaso escolar, el abandono escolar temprano y los bajos rendimientos en las minorías y sectores sociales desfavorecidos. Un ejemplo claro en España lo constituye el comportamiento dentro de la institución escolar de los estudiantes integrantes de la etnia gitana, de los inmigrantes y de los niños pertenecientes a los estratos de menor nivel social, económico y cultural (Marchesi y Martín, 2000). El conjunto de los fracasados estaría formado por quienes acumulan reiteradas calificaciones negativas en su escolarización y sufren todas las penalidades que se derivan de esta situación (Gimeno, 2013). El fracaso, nos dice este autor, no se produce súbitamente, sino que ocurre ante nuestros ojos y se ha generado con la acumulación de pequeños fracasos que le han precedido y a los que no se les ha prestado ni la atención ni los recursos que merecían; así pues, es un fenómeno que se va fraguando desde los primeros años escolares.

Cada mes de septiembre cientos de miles de escolares comienzan su andadura y se incorporan por primera vez al sistema educativo. Para la inmensa mayoría son

momentos de nerviosismo, de conciencia de cambio, de afrontamiento de nuevos retos. Los alumnos que estrenan el rol de su nueva condición de estudiantes van cargados de ilusiones y de expectativas. Tras unos pocos años de experiencias escolares, al recibir las primeras calificaciones y, principalmente, al comenzar la Educación Primaria y asentar el aprendizaje de lectura, escritura y primeros cálculos matemáticos, los niños comienzan a saborear las mieles de las buenas notas y las hieles de las malas. Este es uno de los momentos críticos de todo el proceso educativo, porque una de las características que identifican a nuestra cultura escolar es la de estar anclada firmemente sobre el dominio del lenguaje escrito (Lahire, 2003). Para quienes comienzan a recibir calificaciones negativas aparece en su horizonte la sospecha de que no les va a ir muy bien en la escuela.

De igual modo, a los que alcanzan altos logros académicos y, por tanto, altas calificaciones se les considera comúnmente como alumnos exitosos. Sin embargo, esta opinión resulta muy simple y restrictiva. El éxito ha de encontrarse referido a los fines que se persiguen con la Educación. El mero hecho de obtener altas calificaciones no es sinónimo de un pleno desarrollo de la personalidad (Marina, 2010), pues la Educación ha de concebirse con la visión de que ayude a los niños y adolescentes a usar las herramientas que permiten asignar significado y construir humanamente la realidad, de modo que las personas puedan adaptarse mejor en el mundo en que se encuentran y les ayude asimismo en el proceso de cambiarlo según se requiera (Bruner, 1999).

Un poco más arriba señalaba el dilema en el que se debate la Educación, poniendo el énfasis, por un lado, en el desarrollo y perfeccionamiento de las personas y, por otro lado, resaltando la utilidad de encajar a los individuos dentro del sistema económico y social. A esas dos visiones, en cierto modo contrarias, les corresponden objetivos distintos y distinta definición de éxito escolar. Así, hoy impera una versión de la Educación al servicio del mercado y se plantea con ella conseguir el tipo de ciudadano que se corresponde con una sociedad capitalista y consumista, como en la que estamos.

Esta visión defiende como bien supremo el individualismo, la competitividad, la eficiencia, la calidad, la excelencia, la rivalidad y el sacrificio personal por encima de valores colectivos como la solidaridad, la ayuda mutua, la responsabilidad o el compromiso para el bien común (Martínez Rodríguez, 2013). Es la expresión de la ideología neoliberal que defiende la teoría del capital humano en el sistema económico y concibe a los sujetos trabajadores como meros factores productivos, poniendo el énfasis en esa faceta, el homo aeconomicus (Torres Santomé, 2007).

Estas dos orientaciones de la Educación que conviven en los inicios del siglo XXI hacen que Kincheloe (2008) la compare con el dios Jano y sus dos caras, que miran en direcciones opuestas, con diferentes propósitos y resultados; por un lado, con el objetivo democrático, inclusivo y sensible con los asuntos sociales; por el otro, con un programa estandarizado, exclusivo y socialmente regulativo que sirve a los intereses del poder dominante. Al objetivo democrático es al que se refiere Giroux (2008), cuando valora a la Educación y a la Pedagogía como las piedras angulares de la democracia, porque proporcionan los cimientos para que los alumnos y las alumnas no aprendan tan sólo cómo ser gobernados, sino también el modo de ser capaces de gobernar. Y continúa este autor señalando la finalidad de la Educación, que no es otra que propiciar que los alumnos se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social.

En la misma dirección apunta Martínez Rodríguez (2013), cuando señala que el principal cometido de la Educación es favorecer la inclusión de todo ciudadano en su sociedad como un derecho básico de la persona y manifiesta que la lucha contra el fracaso ha de implicar a todos los sectores que tienen algo que ver con el mundo educativo. El éxito de la Educación, opina este autor, es conseguir que el alumno sea capaz de valorar los sentimientos ajenos, de empatizar con los demás y ponerse en su lugar, porque esta será la base de una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos, la justicia económica y una cultura de paz. A la Pedagogía que promueve estos valores la denomina Martínez Rodríguez (2013) Pedagogía Empática, que permite superar enfoques educativos centrados sólo en la formación intelectual y profesional de los jóvenes.

Hace ya unos años, en 1996, Jacques Delors, expresidente de la Comisión Europea, elaboró y publicó un informe para la UNESCO con el nombre de *La Educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). En dicho informe trazaba los rasgos y cualidades que debía cumplir un sistema educativo con pretensiones de calidad, para que fuera más humanizado, democrático y solidario y combatiera el fracaso escolar. Proponía que el currículo se orientara, más allá de los contenidos de las diversas disciplinas, al desarrollo de las capacidades: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. Esas capacidades requieren aprendizajes de orden superior que ayuden a vivir en la incertidumbre y la complejidad que caracterizan nuestro tiempo y nuestra sociedad (Pérez Gómez, 2012), en donde la memorización y acumulación de datos que caracterizaba a la

escuela tradicional ya ha perdido sentido. Ahora, abunda este autor, la educación ha de orientarse al desarrollo de competencias, que son sistemas complejos y cuyos ingredientes no están formados solo de conocimientos, sino también y principalmente de habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la actuación de las personas en su mundo. Esas competencias implican la capacidad y el deseo de entender, analizar, proponer, desarrollar y evaluar. Un alumno exitoso será, pues, el que consigue desarrollar las competencias que le permitan desear comprender y actuar a lo largo de su vida y no solamente deberá ser juzgado por las calificaciones, altas o bajas, obtenidas. Esa es la medida del éxito educativo (Marina, Pellicer y Manso, 2015).

El fin liberador y transformador de la Educación fue señalado por Freire (1999) a lo largo de toda su obra y especialmente en su *Pedagogía del oprimido*. Abundando en esta misma dirección, un currículo justo tiene que ayudar a los ciudadanos más jóvenes, sobre todo a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse como personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables en la construcción de un mundo más humano, justo y democrático (Torres Santomé, 2011). Un alumno exitoso, por tanto, será una persona cargada de valores solidarios, empáticos con sus semejantes, creativos y transformadores. Así pues, la referencia de la calidad y del éxito en educación está situada en el logro de los fines educativos y esto se encuentra relacionado con el tipo de persona que se desea que salga de las escuelas en el siglo XXI, en un mundo en continua transformación y con un futuro difícilmente previsible. Sin lugar a dudas, dice Feito (2006), deseamos que sean personas capaces de encontrar un empleo, capaces de convivir en armonía con los demás, respetuosas, dignas de confianza, ciudadanos participativos, capaces de crear un ambiente familiar de amor y concordia, en definitiva, personas que aprendan permanentemente a lo largo de toda su vida. Esa es la medida del éxito escolar, que conviene denominar ya educativo.

Por otro lado, el fenómeno que denominamos fracaso escolar, que consiste en el no logro de los objetivos perseguidos por la educación y la marginación en el ejercicio educativo, no se distribuye por igual en la sociedad española. En cualquiera de sus formas y grados, el fracaso escolar no es neutro ni imparcial ante las desigualdades sociales (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004; Feito, 2006; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Martínez Rodríguez, 2013). En la actualidad, en medio de una profunda crisis económica y social, una de las características que identifican a nuestra sociedad la constituye la desigualdad, que tiene su raíz en el sistema económico dominante, el cual se manifiesta en la

desigual distribución de la riqueza, el aumento progresivo de personas en situación de pobreza, la pérdida de poder adquisitivo para parte de las clases trabajadoras y el desmantelamiento paulatino de servicios públicos esenciales (Martínez Rodríguez, 2013). El fracaso escolar aparece reiteradamente vinculado con el contexto del alumnado y, en particular, con los recursos económicos, culturales, sociales y académicos de que dispone en su familia. De acuerdo con la visión sistémica y contextualizadora, en cada país se da una peculiar distribución de las clases social y económicamente pudientes y de las menos favorecidas. Para algunos, la escuela contribuye muy poco a cambiar las desigualdades sociales y a cada posición en la estructura socioeconómica le corresponde un tipo de educación; así, los estudiantes destinados a ocupar los escalones más bajos de la pirámide social aprenden el valor de la jerarquía y de la disciplina (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). De ahí, nos dicen estas mismas autoras, que las teorías de la reproducción social a través de la educación hayan servido para evidenciar el carácter político de este ejercicio y la falta de neutralidad de la práctica educativa.

Sin embargo, generalmente, cuando se habla del fracaso escolar, se tiende a centrar el problema en el alumno y se olvida la responsabilidad de otros muchos factores que se encuentran aparejados con él y le condicionan. Se tiende a aplicar la orientación judeocristiana de nuestra cultura europea que apela a la responsabilidad individual de cada persona en el logro o fracaso en sus diversos proyectos y señala que, en el ejercicio de la libertad individual, cada persona es responsable de sus actos. Así, se culpabiliza a cada alumno de su fracaso, aplicándole la cultura del esfuerzo, según la cual el éxito y el fracaso dependen exclusivamente del interés y esfuerzo puestos en juego. Si en los años sesenta se consideraba a los alumnos fracasados como víctimas de los sistemas sociales y educativos, ahora esta creencia ha perdido vigencia y se percibe a estos alumnos como usufructuarios de un bien, la escolarización, que no aprovechan adecuadamente (Gimeno, 2013). Sin embargo, esta visión no explica por qué ese 25% que fracasa en Secundaria pertenece mayoritariamente a determinados colectivos sociales (Torres Santomé, 2007). Sigue diciendo este autor que el hecho de pertenecer a una determinada clase social, poseer un determinado capital cultural o vivir en un barrio determinado o en una aldea afecta al comportamiento de cada uno de los alumnos. Dicho de otro modo, es evidente el hecho consabido que popularizó Ortega: yo soy yo y mi circunstancia. Quizá es menos tenida en cuenta su siguiente apreciación: ...y, si no la salvo a ella, no me salvo yo. La circunstancia a que alude el filósofo español es el medio ambiente que nos rodea y en el que estamos insertos. Una parte importante de

ese medio lo constituye el ámbito familiar, como veremos más adelante, que se encuentra enmarcado asimismo en un contexto social más amplio; otra es el ámbito escolar y ambos interactúan en una sociedad determinada (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001). Así pues, en cierto sentido el fracaso escolar implica un fracaso no sólo del individuo, sino también de la familia, de la escuela y de la sociedad (Herrero, 2001).

No todos los fracasos son idénticos. Algunos pueden ocultar trayectorias muy meritorias de superación y desarrollo personal, teniendo en cuenta las posiciones de partida de determinados alumnos; en otros muchos casos, el fracaso es una realidad mejor que su inexistencia, como cuando se trata de grupos de población que tradicionalmente se han encontrado excluidos del sistema educativo, como es el caso de los gitanos en España; a veces, el fracaso puede responder a un tratamiento inadecuado de las capacidades e intereses del alumnado (Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010). El éxito escolar, aunque generalmente es valorado como positivo, puede esconder a su vez ciertas contradicciones. Por ejemplo, se dan casos de alumnos con altas calificaciones que no desarrollan de forma integral su personalidad y su comportamiento se caracteriza a menudo por la pasividad y el sometimiento acrítico y la aceptación de la cultura escolar vigente y de los valores contenidos en ella (Marina, 2010). También es posible que una alta calificación no responda a las verdaderas capacidades de un estudiante que, de haber mediado una mayor motivación y una dedicación mayor a la tarea, habría resultado aún más elevada y satisfactoria.

Tanto el fracaso como el éxito se dan en, al menos, tres dimensiones: la académica, la personal y la social. Se tiende a resaltar más la faceta académica, como el logro o no de los objetivos educativos y de los conocimientos de las materias tratadas en las aulas, pero las otras tienen tanta o más importancia, por su trascendencia en el desarrollo futuro del individuo, tanto en su desarrollo personal como en su inserción social y laboral. La capacidad de emprender nuevos proyectos se encuentra condicionada por el éxito o el fracaso escolar cosechados en la etapa estudiantil, que dejan una huella duradera en los individuos.

2.2. Factores que determinan el éxito y el fracaso escolar

El éxito y el fracaso escolar son productos resultantes de la intersección entre los alumnos, la estructura familiar en que se encuentran insertos, el contexto social

amplio y las formas de vida escolar, que concretan el sistema educativo en los centros educativos (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001). Los distintos condicionantes que afectan al fracaso escolar se articulan de un modo complejo. Los factores más importantes, cuya influencia se ha demostrado que es determinante, son la clase social de pertenencia y la familia y su nivel económico, cultural y académico (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). El riesgo de fracaso, dicen estos autores, se encuentra condicionado, además de por el origen social, por el género, la inclusión en minorías o la condición de inmigrantes y la pertenencia a familias disfuncionales. También el riesgo de fracaso se concentra en la enseñanza pública, en donde se escolarizan los alumnos procedentes de las familias menos pudientes (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). Expondré brevemente algunas consideraciones acerca de los factores más directamente implicados en este tema del fracaso y del éxito escolar.

2.2.1. La familia

La familia en nuestro tiempo ha dejado de ser una institución con significado uniforme y unívoco. Podríamos definirla como el conjunto de personas que conviven bajo un mismo techo compartiendo las vicisitudes de la vida (Alberdi, 1999). En la estructura y funciones de la familia se ha dado también un cambio espectacular: ha cambiado su composición, hábitos, necesidades y demandas (Souto, 2007). Hablando de esta evolución, este autor apunta que en España hemos pasado de los años sesenta del pasado siglo con los premios a las familias más numerosas a la situación de predominar la familia nuclear con menor natalidad del mundo. Por otro lado, la familia en los años sesenta realizaba la función de socialización primaria de sus hijos y la escuela se ocupaba de la faceta instructiva y de transmisión de conocimientos. Ahora, a partir de los años noventa, ambas funciones han sido transferidas a la escuela. Pero la escuela no está sola, ahora la socialización se encuentra también muy influida y compartida con los medios de comunicación.

La familia adopta hoy día múltiples formas, desde la tradicional nuclear formada por una pareja y sus descendientes hasta todas las posibles combinaciones de convivencia de personas, unidas por lazos biológicos, afectivos, legales o de cualquier otro tipo (Navarro, Musitu y Herrero, 2007). Las familias han cambiado también en su composición y estructura. Bastantes de ellas no cuentan con los dos progenitores. Y esta tendencia va en aumento. De acuerdo con el informe

del Instituto Nacional de Estadística, en el año 2014 hubo en España 1.754.700 familias monoparentales constituidas por un padre o una madre y los hijos (INE, 2015), en tanto que las familias formadas por los progenitores con hijos alcanzaban la cifra de 6.333.800.

Vivimos una época en la que las familias se desintegran para reconstruirse a la misma velocidad, por lo que no es raro que los niños vean desfilar una serie de hombres junto a sus madres y una serie de mujeres junto a sus padres (Naouri, 2008). Este autor cifraba la cantidad de niños que viven en familias reconstruidas en 1,6 millones en España en la fecha en que publicó el libro.

Además de la variabilidad por composición y estructura, en nuestro país se dan familias de diversa procedencia, tanto geográfica como cultural. La familia patriarcal está siendo sustituida por nuevas modalidades más democráticas en su estructura y relaciones internas y esta democratización no conlleva necesariamente una pérdida de valores familiares, sino la convivencia de una cada vez más extensa pluralidad de opciones de vida, familiares y sexuales (Aubert, Duque, Fisas, y Valls, 2004).

La familia, respecto a la educación de los niños, es el nicho ecológico en el que estos se socializan, aprenden a convivir con otras personas, construyen los hábitos y conductas que forman la rutina del vivir cotidiano, satisfacen las necesidades básicas de alimento, comida, vestido, cobijo y protección; van labrando su personalidad con la vivencia de los valores que los adultos transmiten; forman su personalidad y aprenden a expresarla por medio del lenguaje y de los afectos (Bronfenbrenner, 1993). Todo lo que ocurre en el seno familiar tendrá una enorme trascendencia para el desarrollo, la formación y el tránsito de los hijos por el sistema educativo. A estas interrelaciones y aprendizajes algunos lo describen como el currículo del hogar, diferenciándolo del currículo escolar (Marchesi y Martín, 2000).

Estos mismos autores manifiestan que algunas variables familiares tienen una gran influencia en el futuro aprendizaje escolar de los niños; así, mencionan, son destacables en este sentido la orientación y el apoyo académico para progresar en las tareas que se presentan en la escuela, el ambiente comunicativo en el hogar, la estimulación para discutir ideas y acontecimientos y las expectativas y aspiraciones que tienen los padres sobre sus hijos. Pero ocurre también que las circunstancias en que transcurre la vida de las familias actuales han cambiado mucho, repercutiendo en la relación que los padres mantienen con sus hijos. Las familias

desertan en gran número de la educación de sus hijos, en parte forzados por las circunstancias en que se desarrolla su vida laboral, que se caracteriza ahora por la precariedad, la inseguridad en el empleo y la falta de perspectivas de futuro a medio plazo, así como por las jornadas de trabajo agotadoras y muy extensas, que impiden una imprescindible y adecuada conciliación entre la vida laboral y familiar. Muchos padres y madres se encuentran más preocupados por asegurarse los necesarios ingresos económicos que por comunicarse con los hijos (Souto, 2007). Esta tendencia, apunta este autor, parece que se agranda cuando los hijos llegan a la adolescencia. Muchos padres confiesan que no saben cómo educar a sus hijos.

Escuela y hogar son dos contextos, en muchos casos complementarios, de aprendizaje y desarrollo de niños y jóvenes: son dos caras de la misma moneda. Por ello, el éxito y el fracaso escolar de los alumnos en gran medida le corresponde a la familia. Una biografía satisfactoria de los niños supone vivir en una familia en la que el niño o la niña son amados por los progenitores, son valorados como personas y se afrontan los quehaceres cotidianos con la moral alta. Cuando el trayecto vital es apoyado y tutorado por los adultos, se dan altas probabilidades de logro en la educación de los hijos.

Los integrantes de una familia comparten un clima complejo, formado principalmente de ingredientes de tipo económico, cultural y afectivo, que constituyen la urdimbre en la que tejer la experiencia de sus vidas. Muchas investigaciones se han realizado sobre la influencia de la familia en el rendimiento escolar de los hijos. Algunas se dirigen a relacionar el nivel económico familiar y los resultados académicos de los alumnos. Las conclusiones son conocidas: la asociación entre el origen social y el fracaso queda claramente expuesta dado que el 22,7% de los alumnos de clases medias presenta un riesgo elevado de fracaso, frente a un 45% entre las clases trabajadoras (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Dicho de otro modo, la posibilidad de fracaso escolar se incrementa a medida que se reduce el nivel económico de las familias. Lo mismo ocurre con el hecho de pertenecer a una minoría: emigrantes con distinta cultura, distinto idioma o diferente religión (Calero, 2006).

Pero no sólo de dinero se vive. Los padres, a la vez que procuran unas condiciones económicas al hogar, también aportan un cierto capital cultural, afectivo y de valores o axiológico. Todos estos capitales son básicos y tienen incidencia en el desarrollo de los hijos. Los hijos de padres y madres que sólo cursaron estudios obligatorios o inferiores son los que concentran la mayor parte del fracaso (74%); por el contrario, tener un progenitor con un título postobligatorio mejora mucho el éxito escolar de los hijos en Secundaria, resultando esta positiva influencia aún

mayor cuando el titulado es el padre (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Avanzando más en este sentido, nos dicen estos autores, los hijos de padres con título universitario llegan a conseguir el título de graduado en ESO en el 87% de los casos.

Las variables de incidencia familiar en los resultados escolares de los hijos se aprecian y valoran en cuanto se profundiza en su conocimiento. Estas variables no actúan de una forma rígida, mecánica e inexorable. Como norma general, una satisfactoria atención a las necesidades de los hijos agranda las posibilidades de estos a la hora de aprender y progresar en su desarrollo (Núñez, 2003). Sin embargo, esto no siempre se cumple, porque puede ocurrir que, en una familia que posee abundantes recursos económicos y culturales, los beneficios hipotéticos que se derivan de esa situación no lleguen ni se transmitan a los hijos. Y, al contrario, puede darse el caso de familias con escasos recursos en las que los padres o adultos suplen con responsabilidad y ejercicio de valores de implicación y compromiso esa carencia, se relacionan intensamente con sus hijos, les rodean de afecto y realizan una extraordinaria labor de intermediación entre la cultura del pensamiento y la escritura (Lahire, 2003). Algunos padres transmiten, ante los retos escolares de sus hijos, sentimientos positivos de superación y altas expectativas en sus capacidades; otros, por el contrario, lo que comunican son sus miedos, frustraciones y bloqueos, por las experiencias negativas no resueltas en su pasada trayectoria estudiantil. Este hecho lleva a Casals (2013) a afirmar que muchos alumnos que tienen reducidos hábitos de trabajo son chicos y chicas cuyos padres les han dado cuanto han pedido sin exigirles ningún esfuerzo y a menudo les han consentido y protegido en exceso.

Con el fin de establecer un cierto orden en el tratamiento de la influencia familiar en el rendimiento y desarrollo de los escolares se han formulado algunas tipologías y estudiado la repercusión de cada una de ellas. La primera y más elemental podría resultar de la agrupación de las familias según el tipo de creencias que sostiene sus normas y comportamientos. De ese modo, es posible establecer un gradiente que va desde la asunción de valores típicamente tradicionales a otros más actualizados, abiertos a la innovación y modernos (Marchesi, 2004). Los hogares en donde los adultos conviven en un clima de ideas modernas se caracterizan por tener altas expectativas sobre la evolución de las personas, de sus hijos en concreto, y son optimistas respecto a sus progresos; mantienen actitudes educadoras menos coercitivas que las tradicionales, sostienen que los hijos son altamente influenciados por la educación y por la actuación de los padres; se rigen, por último, por parámetros, valdría decir,

democráticos, en el sentido de que todos los integrantes de la familia tienen su cabida, responsabilidad e influencia en ella. Los niños con menores oportunidades de desarrollo serían aquellos cuyos padres defienden y se comportan con arreglo a las creencias conservadoras y tradicionales y además disponen de pocos recursos económicos, culturales y educativos.

Una segunda clasificación de tipos de familias puede elaborarse en función del grado de implicación de los padres en el desarrollo de sus hijos y el de la normatividad en sus relaciones. De ese modo, se lograrían cuatro tipos, con las aproximaciones y alejamientos consiguientes entre ellos: autorizativas, indulgentes, negligentes y autoritarias. Las autorizativas, cuya denominación procede del término autoridad y que se asimilan en su significado al de democráticas, se caracterizan por una alta implicación de los padres en el desarrollo de los hijos a la vez que se mantiene severidad en el cumplimiento de las normas; las indulgentes, alta implicación con los hijos y comprensión y flexibilidad en el cumplimiento de las normas; negligentes resultan ser las familias cuyos padres muestran baja implicación con los hijos además de no imponer normas; por último, las autoritarias, baja implicación y exigencia rigurosa del cumplimiento de normas. Los mejores desarrollos de personalidad, autoestima, autoconcepto y logro académico lo consiguen los hijos educados en familias de tipo indulgente y democrático. Los peores resultados, los de familias negligentes y los de autoritarias (García-Perales, 2011).

Una tercera tipología de familias se obtiene estableciendo los grados de recursos, económicos y culturales, y las interacciones educativas generadas en la relación padres e hijos (Palacios, 2003). De acuerdo con estos criterios resultarían tres tipos de familias: la primera se caracterizaría por poseer abundantes recursos económicos y culturales junto con alta interacción educativa de los adultos hacia los niños; este sería el tipo de familia en el que mejor podrían desarrollarse los estudiantes. En segundo lugar, le seguirían en capacidad de influencia positiva aquellas familias que, sin poseer grandes recursos económicos, mantienen sin embargo alta actividad de interacción educativa, pues numerosas investigaciones muestran en sus resultados que las condiciones económicas, por sí solas, son poco definitivas en el desarrollo de los niños, apunta Palacios (2003). Por último, las familias que carecen de medios económicos y culturales y en las que, además, los adultos no establecen relaciones con intención educativa con los niños resultan el ambiente menos propicio para un adecuado progreso de estos.

Recientemente los profesores Sullivan y Brown (2013), del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, han realizado un estudio sobre el impacto que tiene sobre los escolares el nivel económico, social y cultural de los padres. En este trabajo han analizado los resultados en exámenes estandarizados de vocabulario, ortografía y matemáticas a los 16 años, tomados de la base de datos British Cohort Study, que sigue la vida de 17.000 británicos nacidos en 1970 a lo largo de los años. Trataban de establecer relaciones entre las diversas condiciones familiares y los logros en las pruebas estandarizadas.

Las conclusiones más sobresalientes logradas en el estudio fueron que, de todos los factores, el nivel económico familiar era el que menos poder predictor posee en la obtención de altos resultados en las pruebas mencionadas. Más importante era el influjo del nivel educativo y cultural de los padres y, sobre todo, el ejemplo de las conductas. Los niños no aprenden sólo de los recursos materiales de que disponen en casa, sino que el aprendizaje más trascendente es el que obtienen del ejemplo de los padres, de su forma de hablar, encarar los problemas, las noticias, realizar las acciones y deberes cotidianos, jugar y divertirse.

La experiencia lectora en casa tiene también una gran repercusión en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los jóvenes (escritura, vocabulario, ortografía), de modo que los adolescentes que voluntariamente leían mucho entre los 10 y los 16 años eran los que obtenían mejores logros en el área de lenguaje. Esta competencia lectora se genera habitualmente en el hogar y los adultos actúan como impulsores y motivadores de los niños (OCDE, 2011).

En la familia los niños aprenden a construirse como personas y a relacionarse con los demás. Ambas conquistas resultarán muy necesarias para incorporarse con éxito al sistema escolar. Los estilos de relación predominantes en la familia tendrán un influjo decisivo en el modo de afrontar las relaciones sociales por parte de los hijos. De acuerdo con los resultados de una investigación realizada con padres de hijos de 6 a 14 años, para valorar la influencia del estilo de relación establecido en la familia en la socialización de los hijos (Pérez Alonso-Geta, 2012), de los cuatro tipos de relación familiar clásicos reflejados más arriba (democrático, indulgente, autoritario y negligente), mostraron que en España el estilo familiar idóneo para una buena socialización de los hijos es el estilo indulgente, con puntuaciones mejores incluso que el estilo democrático. Así pues, lo que ocurre en el seno familiar trasciende en la socialización y en el trabajo escolar de los hijos. El éxito y el

fracaso se fraguan en las primeras edades de la vida y se alimentan a lo largo de la niñez y la juventud.

2.2.2. La institución escolar: centros y profesores

El éxito y el fracaso escolar, aunque condicionados por otros contextos, como acabamos de anotar, se construyen y se experimentan en un lugar concreto: en los centros escolares. Podríamos definir al alumno con fracaso escolar como aquel que no ha obtenido la titulación de Graduado en Educación Secundaria tras haber permanecido en el centro hasta el final de su escolaridad obligatoria (Marchesi, 2003). Esta es una definición razonable pero también restrictiva, porque sólo se sitúa en el final del proceso y se considera como un resultado. Podemos ampliar el espectro del fracaso abarcando a todos los alumnos que, de acuerdo con los criterios y prácticas institucionales educativas, evaluación tras evaluación son descalificados (Gimeno, 2013), puntuados con notas negativas y de desaprobación y que, en definitiva, no superan el listón de suficiencia que aplican los profesores, por lo que repiten los cursos y sólo promocionan de nivel por imperativo legal. Maestros y profesores consideran, como una característica de su identidad en relación con los alumnos, que una de sus principales competencias consiste en constatar y definir quiénes valen y quiénes no para las determinadas materias de enseñanza (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). En este sentido, se puede afirmar que ciertas características de los alumnos se encuentran valoradas o minusvaloradas de acuerdo con las expectativas que sobre ellos tienen los profesores; por tanto, el comportamiento y los resultados que los estudiantes obtienen están mediatizados por las actitudes y prácticas del profesorado (Tarabini, 2015).

De este modo, la escuela tiene mucho que ver con las oportunidades educativas de los alumnos. El sistema educativo es la primera fuente de exclusión y de producción de fracaso escolar (Echeita, 2006). Los centros educativos plantean determinadas exigencias y condiciones a los alumnos si quieren triunfar en los estudios. Perrenoud (2008) manifiesta que el fracaso escolar existe en el marco de la institución educativa, que tiene el poder de juzgar, clasificar y declarar que determinado alumno se encuentra en situación de fracaso. La escuela evalúa a sus alumnos y resuelve de manera unilateral que algunos están sumidos en el fracaso. En primer lugar, la mayor parte de los contenidos de aprendizaje van a exigir el dominio del lenguaje: la cultura de lo escrito será fundamental para el ámbito

escolar (Lahire, 2003), poseer un amplio vocabulario, lograr corrección ortográfica y entender enunciados abstractos.

Además, en los centros escolares se van a sobrevalorar las capacidades de tipo intelectual en detrimento de cualesquiera otras. En el caso de Secundaria, el modelo de pedagogía preponderante es de corte instructivo, el profesor habla y los alumnos escuchan. Este proceder, a juicio de Feito (2006) condena al silencio y a la apatía a la mayor parte del alumnado. El currículo que va a ser objeto de trabajo y de dedicación, a lo largo de muchos años, se encuentra predeterminado, es rígido y cerrado; hay pocas posibilidades de adaptación a circunstancias diversas. Se da prioridad a currículos monstruosos, que pretenden abarcar todos los ámbitos del saber en su desarrollo actual (Pérez Gómez, 2012), que además, nos dice este autor, pretenden la uniformidad de la talla única para todos y transmiten obsesión por las calificaciones. Por otro lado, los centros escolares se caracterizan por resultar burocracias profesionales organizadas (Echeita, 2006), cuyas labores se encuentran prediseñadas. Una de las más importantes, ya ha sido señalado, es la de la evaluación del alumnado, de la cual resulta una clasificación y una selección con unos criterios poco flexibles para adecuarse a la pluralidad (Canabal y Castro, 2012).

Así pues, los centros escolares destilan su propia cultura escolar en la que el lenguaje abstracto, las capacidades memorísticas e intelectuales y el cumplimiento de las normas son pilares fundamentales para definir lo que es ser un buen alumno o estudiante (Margalef y Pareja, 2008). Si muchos alumnos no desempeñan correctamente su oficio, no debemos concluir enseguida que no son capaces. Posiblemente lo que ocurre es que no han logrado acoplarse a la cultura escolar y no atribuyen ningún sentido a las actividades que se les propone y, por ello, no logran interesarse. Los niños contemporáneos, en su mayoría, no fracasan en la escuela por el nivel de dificultad, sino por aburrimiento y falta de interés frente a las propuestas que se les ofrecen (Pérez Gómez, 2012). Este mismo autor valora a la mayoría de las escuelas contemporáneas como instituciones ancladas en formatos de la época industrial y que, por ello, están generando fracaso académico y abandono temprano. La vida en las escuelas está presidida por una pedagogía obsoleta, escuelas segregadas, aulas masificadas, estudiantes aburridos y faltos de implicación y docentes quemados. En este sentido, Morín (2000) observa que nuestros sistemas de enseñanza nos enseñan desde la escuela elemental a aislar los objetos de su entorno, a separar las disciplinas, a desunir los problemas más que a unir y a integrar. Nos ordena reducir lo complejo a lo simple,

es decir, a separar lo que está unido, a descomponer y no a recomponer, a eliminar todo aquello que aporta desórdenes o contradicciones a nuestro entendimiento.

El fracaso escolar es un proceso que se vivencia todos los días, en cada actividad, en cada calificación, en cada evaluación. Los alumnos de Educación Secundaria, a lo largo de las casi doscientas jornadas de cada curso, reciben cotidianamente calificaciones que en total superan las cien en el conjunto de las materias. La evaluación formal a la que se encuentran abocados desanima a determinados alumnos, los encierra en una identidad negativa de malos estudiantes y este hecho les impide encarar y acceder a otros aprendizajes (Marchesi, 2004). Las calificaciones positivas se asocian con bienestar, aprecio, respeto y dignidad. Las negativas, con desaprobación, indignidad y oprobio (Hargreaves, 2003). Pertenecer a cada una de las categorías potencia o dificulta el progreso y el desarrollo de los estudiantes. Los efectos no se restringen al mero ámbito administrativo y legal, sino que se manifiestan en la propia personalidad, en el mundo de los afectos y en las relaciones sociales.

Los centros escolares obedecen a criterios de organización de tipo positivista y tradicional, abundando en el concepto de obsolescencia y escasa transformación de la cultura escolar. Souto (2007) compara los cambios sociales y los de la escuela y concluye que no hay paralelismo. En los últimos cincuenta años la sociedad española ha cambiado radical y profundamente. La escuela también, pero quizá se ha quedado un poco rezagada. La aspiración burguesa de conseguir la movilidad social a partir de una formación básica parece que se ha alcanzado y satisfecho y la lucha por el equilibrio y la igualdad de oportunidades ha pasado ya a un segundo plano. Los alumnos, que ahora son el conjunto de la cohorte de edad de la población, son agrupados de un modo lo más homogéneo posible por edades y se pretende el máximo rendimiento con los recursos de que se dispone.

De ese modo se produce una atención no equitativa a los alumnos más necesitados, existe poca atención y apoyo a la diversidad. Además, el profesorado se caracteriza por carecer de formación específica para luchar contra el fracaso escolar, bien sea por carencia de recursos o por cualquier otra razón (Fernández Pérez, 1999). Ante el fracaso escolar se adopta una postura de resignación y de atribución de culpa. Los principales responsables, se dice, son los estudiantes que no se esfuerzan, no ponen empeño, no son cumplidores y se comportan inadecuadamente. Pero, se pregunta Gimeno (2013: 84), "¿puede imaginarse una

empresa, fábrica u hospital en los que no se abriera un procedimiento para entender qué está pasando y preparar un plan de saneamiento, una depuración de las formas de hacer, si un volumen importante de la producción sale defectuosa o si pierden la vida una parte significativa de los enfermos que entran en el hospital?”

Los procesos y baremos de excelencia de las escuelas e institutos no son neutrales. Los profesores con sus calificaciones no hacen fotografías de los alumnos, sino valoraciones. Los criterios de excelencia con los que el profesorado mide y evalúa a sus alumnos responden en gran medida a los ingredientes de que está hecha la cultura escolar vigente: buen comportamiento, aplicación, resolución de tareas académicas, dominio del lenguaje abstracto y memorización correcta de los contenidos (Margalef y Pareja, 2008). La escuela nació como una institución unitaria y uniformadora y lo sigue siendo (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010) y se muestra impasible ante las diferencias que presentan los alumnos, traduciendo la desigualdad social, siguen estos autores, en desigualdad escolar y convirtiendo la diversidad en desigualdad.

De este modo, los alumnos que quieran obtener buenas calificaciones deben estar dispuestos a participar en el juego que se les propone; esto es, deben aprender a comportarse disciplinadamente y estar propensos a desempeñar el oficio de estudiantes tal como se les instruye. Muchos alumnos con altas capacidades de aprendizaje, sin embargo, engrosan el número de los mal calificados en los exámenes por no adaptarse al rol de buen estudiante. Los profesores poseen sus filias y sus fobias ante los comportamientos del alumnado y las manifiestan en sus calificaciones (Carpintero, González y Cabezas, 2014). El carácter objetivo de las calificaciones escolares resulta poco congruente, cuando se constata que en multitud de ocasiones un grupo de profesores califica de diferente modo un mismo trabajo académico. Fernández Pérez (1999) se refiere a este hecho denominando efecto halo a todos los elementos subjetivos que influyen en el otorgamiento de una calificación realizada por cada profesor particular a una prueba, examen o ejercicio.

La posibilidad de obtención de altas calificaciones por parte de los alumnos se incrementa cuando las características y el comportamiento de estos convergen con las peculiaridades de la cultura escolar, con el cumplimiento de las normas que rigen las instituciones escolares y cuando se sintoniza con las filias del profesorado. Las bajas calificaciones llegan por la vía opuesta. La evaluación formal,

así, desanima a determinados alumnos y los encierra en una identidad de malos alumnos, que de hecho va a impedirles otros nuevos aprendizajes. Las malas calificaciones se convierten en un lastre que frenará progresivamente el progreso y el desarrollo de los descalificados.

Así pues, el contexto escolar puede ser generador de fracaso en los alumnos, porque con frecuencia la vida en la institución sigue estando presidida por la uniformidad, el predominio de la disciplina formal, la autoridad arbitraria, la imposición de una cultura homogénea, burocrática y abstracta, el fortalecimiento del aprendizaje academicista y disciplinar, incluso memorístico y sin sentido, distanciado de los problemas reales (Feito, 2006; Perrenoud, 2007; Pérez Gómez, 2012). En concreto, el profesorado contribuye a la implantación de la cultura escolar tradicional, en parte debido a su formación inicial y permanente como docentes (Esteve, 2009). El profesorado de Secundaria, que en el momento de la implantación de la ESO era el mismo que antes se encargaba del Bachillerato, con su formación inespecífica en materia pedagógica y poco orientada hacia la educación (Fernández Enguita, 2007a), genera tensiones en su relación con determinados alumnos, que no se acomodan a su visión de alumno interesado y disciplinado. Feito (2006) opina que quizá tengamos buenos historiadores, filólogos, químicos, etc., pero, salvo honrosas excepciones, no poseen una adecuada preparación pedagógica. En España los alumnos que han ido incorporándose a la etapa ESO han pasado a depender de un profesorado, en su mayor parte imbuido de una visión selectiva y meritocrática del sistema escolar, que compagina mal con la universalización de esta etapa (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). En definitiva, continúan estos autores, se ha sometido la ESO a los modos y maneras del antiguo Bachillerato, que no son precisamente un ejemplo de atención a las necesidades de un alumnado diverso.

2.2.3. La sociedad

Periódicamente, diversas instituciones hacen públicos informes por medio de los cuales se difunde el estado de la cuestión de un buen número de variables referidas a los logros educativos alcanzados por los ciudadanos. Estos informes se elaboran desde los niveles locales, provinciales, autonómicos y nacionales hasta los internacionales. Organismos como la OCDE, Consejos Escolares Territoriales o Nacional, Comisión Europea, ONU, Ministerio de Educación, Consejerías de las Comunidades Autónomas, etc., van reflejando en sus documentos aspectos de interés relativos a los mencionados logros.

Uno de los resultados reiteradamente expuestos en sucesivos informes se refiere a las altas tasas de fracaso escolar en la sociedad española. El porcentaje de alumnos que al finalizar la etapa de Secundaria Obligatoria no obtiene el título de graduado se sitúa en torno al veinticinco por ciento. Además, según los datos del INE (2011) somos el segundo país de la Unión Europea, junto con Portugal, con un mayor índice de fracaso escolar. Este estudio, con datos relativos a 2009, refleja que un 31,2% de los jóvenes entre 18 y 24 años no han completado la ESO y no siguen ningún tipo de educación o formación. Al comparar lo que ocurre en España y en el resto de Europa, se pone de manifiesto que el porcentaje de fracaso en nuestro país es muy superior al de las naciones de Europa Central y del Norte. Esto quiere decir que una gran parte de los jóvenes españoles van a tratar de incorporarse al mundo laboral desde el fracaso escolar y esta incorporación no puede ser sino precaria, desde la carencia de preparación y de formación.

Las escuelas que acumulan un mayor índice de fracasos escolares aparecen siempre entre las comunidades pobres, produciéndose la asociación del fracaso con la marginación y la estigmatización (Hargreaves, 2003). Una institución fracasada recibe el oprobio y la descalificación social, es una institución no digna. Por el contrario, las que obtienen el éxito son consideradas respetables y merecedoras de confianza. De este modo, el respeto y la dignidad no se distribuyen de forma equitativa en la sociedad, apunta este autor. Las comunidades de personas desfavorecidas tienen un rostro peculiar en cada país. Así, por ejemplo, en España se nutren de minorías étnicas, como los gitanos o los inmigrantes y las clases trabajadoras. En Estados Unidos abundan entre la población de origen hispano o afroamericano (Delgado Gaitán, 2004; Dantas y Manyak, 2010).

Si, a pesar de los reiterados informes sobre el fracaso escolar en España, no se ponen en marcha políticas tendentes a rebajarlo sustancialmente, habrá que concluir que esta no es una prioridad para la sociedad en su conjunto, o no ha sido asumida como tal por quienes forman la administración educativa y, por tanto, es posible continuar con esta situación indefinidamente, acompañando su reconocimiento con formales lamentos que periódicamente exteriorizan los responsables públicos, cuando llega la ocasión. Marina (2010: 12) expresa este hecho de forma clara y meridiana: "El fracaso escolar no es un destino irremediable. No lo atajamos porque no nos lo tomamos en serio y no lo enfrentamos como un objetivo social de primera magnitud. Ni siquiera

necesitaría un aumento presupuestario. Hay que pasar a la acción y dejarse de palabrería”.

Suele ocurrir que unos responsabilizan de los malos resultados del sistema a los políticos de signo contrario, lo que les da un amplio margen de maniobra a la vez que aquietta la conciencia de la propia responsabilidad. De cualquier modo, si analizamos los resultados estadísticos del tiempo transcurrido en el siglo XXI, podemos observar signos esperanzadores en el proceso educativo en España: crece la tasa de idoneidad, disminuye el fracaso escolar en Secundaria Obligatoria, disminuye el abandono escolar antes de los 24 años, por lo que hay razones para un optimismo exigente (Gimeno, 2013).

Sin embargo, el hecho cierto de que actualmente un 25% de jóvenes acceda en precario al mundo laboral desde el fracaso escolar posibilita la creación de un amplio sector de población segregado y excluido, que podrá dedicarse a todas las labores productivas que no precisan formación ni calificación específica, pero que a la vez tendrán un riesgo mayor de estar desempleados y de padecer exclusión social en el futuro (OCDE, 2011). El fracaso escolar perjudica a algunas capas sociales y beneficia a otras (Choi y Calero, 2013). En este sentido, Feito (2006) opina que lo que la escuela hace es favorecer a los ya favorecidos educativamente. A su juicio, eso es lo que explica la estrecha correspondencia entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento escolar de los hijos.

2.2.4. Efectos del fracaso y del éxito escolar

Las repercusiones de las experiencias de éxito y de fracaso escolar en las personas son amplias, profundas y duraderas. El éxito es una de las fuentes de emoción positiva más fuertes; conseguir un triunfo perseguido es uno de los motores más comunes de persistencia conductual (Hargreaves, 2003). El éxito lleva aparejadas numerosas consecuencias beneficiosas para el bienestar emocional, psicológico y afectivo de las personas: refuerza la autoestima, afianza la personalidad, potencia las expectativas de progreso futuro y, además, recoge el respeto y el reconocimiento de la valoración social de quienes rodean al estudiante.

Por contraposición, el fracaso es una fuente inagotable de sensaciones y emociones negativas. Los que fracasan se convierten en víctimas de la destrucción, objeto del disgusto y del menosprecio de los demás. Todas las personas que

encarnan de algún modo la autoridad social reprochan al fracasado su falta de conquista y superación; solamente, si acaso, en el pequeño círculo del grupo de los iguales se valora positivamente el desdén y el rechazo hacia la escuela y su cultura (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010).

El fracaso es un potente generador de exclusión social. Los que lo padecen se encuentran abocados en gran medida a un futuro de proyectos sociales dificultosos. Los éxitos de los demás en el terreno laboral o profesional son vistos por los fracasados con impotencia. Los que fracasan pierden la motivación para realizar nuevos aprendizajes, tienen unas escasas expectativas sobre sí mismos, obtienen unos logros académicos siempre mediocres y se envuelven en una espiral que termina con la desesperación y muchas veces con la delincuencia y la marginación social (Fernández Pérez, 1999).

Así pues, el fracaso escolar produce unas heridas profundas y persistentes que permanecen con su carácter negativo durante toda la vida (Hargreaves, 2003). Este efecto duradero se constata cuando a las personas adultas que fracasaron en su trayectoria escolar se les inquiere, muchos años después, por sus recuerdos y vivencias educativas; normalmente alcanzan puestos de segundo nivel en las diversas profesiones y su horizonte de responsabilidades sociales se encuentra muy limitado. De algún modo el fracaso escolar produce un estigma que marca a las personas afectadas. Así, los estigmatizados acaban interiorizando que no sirven para estudiar y sus expectativas de futuro no van más allá de las que no precisan ninguna formación (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004).

El estigma recae sobre determinados colectivos sociales, como el pueblo gitano, otras minorías étnicas, chicos y chicas que pertenecen a barrios pobres o a entornos marginales y se extiende a aquellos alumnos cuyos comportamientos distorsionan la dinámica habitual del centro o los planes del profesorado (Calero, Choi y Waisgrais, 2010). A los anteriores habría que añadir los alumnos inmigrantes, cuyo proceso migratorio, con los costes personales de pérdida de relaciones y mundo conocido, la reubicación cultural y consiguiente desorientación pasa una factura elevada a los adolescentes y jóvenes (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Resulta verdaderamente difícil sobreponerse a entornos generadores de riesgos, aunque existe constancia de niños y adolescentes resilientes, cuyo afán de superación es excepcional y admirable (Bolívar y Gijón, 2008; Calderón, 2014).

De algún modo el estigma del fracaso imposibilita nuevos aprendizajes, mientras que quienes consiguen el éxito entran en nuevas etapas y así sucesivamente (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). En los alumnos fracasados y rechazados, dicen estos autores, a medida que acumulan asignaturas y cursos suspendidos, aparece la sensación de que el esfuerzo es ya demasiado grande y no merece la pena sacar el título obligatorio, a la vez que se vivencia el cansancio por llevar demasiado tiempo infructuosamente dentro del sistema. Este colectivo será orientado voluntariamente hacia el trabajo manual, que no requiere apenas formación y que casualmente ocupa un estatus social más bajo y se corresponde con las expectativas del medio social de procedencia de estos alumnos (Pérez Gómez, 2012).

Todas las encuestas de empleo y los informes sobre trayectorias de los jóvenes apuntan insistentemente al hecho de que la formación lograda por una persona y sus posibilidades de trabajo y de salario están muy relacionadas. A medida que mejora la formación, son mayores las posibilidades de empleo y los salarios son más altos (MEC, 2009; 2010; 2012), al mismo tiempo que una baja formación y el abandono prematuro del sistema escolar coloca a los jóvenes en la marginación con riesgo de exclusión social (OCDE, 2011). Asimismo, se producen asociaciones positivas entre la educación y la salud (Calero, Gil y Fernández-Gutiérrez, 2012), de modo que los adultos con mayor nivel educativo aseguran gozar de buena salud en mayor número y medida que las personas con más bajos niveles (MEC, 2010) y esta correlación afirmativa se da considerando el nivel de compromiso social y cívico, de modo que a mayor nivel educativo alcanzado por una persona se corresponde una responsabilidad social y una implicación mayores en su entorno.

Alcanzar un mayor nivel de estudios aumenta la posibilidad de conseguir y mantener el puesto de trabajo. En España, en el año 2011, el 80% de las personas que habían completado la Educación Terciaria, es decir la titulación en Formación Profesional de Grado Superior o estudios universitarios, se habían integrado en el mercado laboral, mientras que la población con un nivel de formación correspondiente al título de graduado en ESO o inferior alcanzó una tasa de ocupación del 52% (MEC, 2013). Sin embargo, lo preocupante es que el fracaso escolar afecta ahora a millones de personas en las sociedades desarrolladas que cuentan con un sistema educativo amplio y complejo y no es una realidad que vaya mejorando, sino que al contrario aumenta día a día (Echeita, 2006).

2.3. La lucha contra el fracaso escolar

En la actualidad, reconociendo las deficiencias del sistema educativo, los responsables de la administración hablan de incrementar la calidad. De hecho, las últimas reformas planteadas en España llevan, como un atributo más, adosada la palabra calidad: ley de calidad, mejora de la calidad, etc. Se justifica y argumenta que, una vez conquistada la generalización en cantidad del sistema educativo para toda la población, ahora se trata de elevar aspectos cualitativos de su puesta en práctica. El fracaso escolar, la no titulación y el abandono de la escolarización a edades tempranas son las principales disfunciones detectadas. Marchesi y Martín (2000) señalan, a este respecto, que un concepto amplio de calidad en educación debe incorporar la atención preferente a los alumnos con mayor riesgo de bajo rendimiento y de abandono escolar. No parece que esta sea una de las prioridades de la recientemente aprobada Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), pues no lo hace constar así de forma expresa. El problema es de tal envergadura que las medidas que se implementan quedan en la superficie y no atacan las raíces que lo causan (Escudero y Martínez, 2012). Santín (2006) opina a este respecto que las políticas dirigidas a luchar contra el fracaso escolar suelen repartirse por igual entre todos los alumnos sin atender a sus características específicas. Serían mucho más productivas, manifiesta, si se dedicaran a ayudar a las familias y a detectar prontamente a los alumnos con alto riesgo y actuar preventivamente con ellos, incentivando al profesorado. Coincide en este planteamiento con Perrenoud (2007), quien aboga por una pedagogía diferenciada, es decir adecuada a las peculiaridades de los alumnos.

Las principales iniciativas que en la actualidad se están llevando a cabo como proyectos locales o nacionales en todo el mundo desarrollado tienen en común que explícitamente se proponen romper el círculo vicioso de la selección rígida, la mera clasificación del alumnado y la constatación del fracaso. Para ello, se proponen cambiar la inercia de las instituciones educativas, abriendo paso a un currículo más funcional, flexible y adaptable a la pluralidad del alumnado (Álvarez Méndez, 2010) y también dando cabida a la colaboración de otros miembros del entorno, principalmente a padres y madres y también a otros agentes sociales. Esto es, se busca que la Educación se ponga al servicio de la transformación social, propiciando una equidad mayor en el ejercicio de los derechos de las personas, de los ciudadanos. Una Educación crítica y capacitadora, que remueva las barreras que encasillan y cercenan a la gente, a los grupos minoritarios, a las clases sociales

desfavorecidas (Feito, 2006; Kincheloe, 2008; Torres Santomé, 2011; Pérez Gómez, 2012; Gimeno, 2013; Martínez Rodríguez, 2013). Las familias deben incrementar su participación en el desarrollo de sus hijos no sólo en el ámbito familiar, sino también en el propiamente escolar (Echeita, 2006).

A continuación señalaré en breves pinceladas algunos de los proyectos y movimientos de cambio e innovación en las instituciones escolares, cuyo objetivo principal es conseguir una mayor equidad en el ejercicio educativo, afrontando directamente la lacra del fracaso escolar, de la marginación y de la segregación del alumnado y potenciando un desarrollo pleno de los escolares, superando las barreras discriminatorias de todas conocidas: clase social, minorías culturales, étnicas y religiosas.

2.3.1. La Educación Multicultural

En un entorno cada vez más global y mundializado, el fenómeno de las migraciones afecta a todos los continentes. La Educación Multicultural es un enfoque pedagógico dirigido a superar las barreras que genera la convivencia de diversidad de culturas y religiones en un mismo territorio, en aquellas naciones en las que este hecho es muy relevante, como ocurre con el mundo anglosajón. Por ello, este movimiento crítico surgió en Estados Unidos impulsado por sociólogos como Henry Giroux como respuesta a la evidencia de que el fracaso escolar y el ejercicio deficiente del derecho a la educación se incrementan por la pertenencia a culturas minoritarias o etnias sin poder social. De ese modo, hispanos, afroamericanos y alumnos de procedencia sociocultural baja nutrían las filas del fracaso escolar y de la degradación de la práctica educativa (Epstein, 2001; Giroux, 2003; Delgado Gaitán, 2004; Dantas y Manyak, 2010; Ríos, 2010; Schulz, 2010).

La Educación Multicultural pretende la emancipación y la mejora del alumnado, combatiendo explícitamente las secuelas sociales que conlleva la pertenencia a los colectivos más vulnerables y débiles de la sociedad. Pone el énfasis en los valores humanos, que nos permiten vivir como iguales por encima de etnias, adhesión a una determinada cultura, diferencias por razones de género o creencias religiosas. La escuela, defienden los promotores de estas alternativas, es un agente de socialización de gran poder para transformar las estructuras discriminatorias e injustas de la sociedad actual, alumbrando otra de mayor equidad y justicia para todos (Giroux, 1990).

2.3.2. Las Escuelas Aceleradas

El proyecto de Escuelas Aceleradas surgió también en Estados Unidos al finalizar la década de los ochenta del siglo XX y se extendió con rapidez, abarcando ya mil escuelas en 1996. El origen de este y otros proyectos similares se deriva de las conclusiones del informe que en 1983, siendo presidente de Estados Unidos Ronald Reagan, emitió la Comisión Nacional para la Excelencia en Educación con el significativo título de *A nation at risk*. Efectivamente, en el informe se detallaban las condiciones y resultados del sistema educativo americano, concluyendo que el fracaso escolar era muy alto y la calidad de los aprendizajes muy baja. De ese modo, se decía, se cernía sobre el país el riesgo de pérdida de competitividad en la economía a escala mundial.

Los impulsores del proyecto de Escuelas Aceleradas, entre los que se encontraba Henry Levin, economista de la universidad de Columbia en Nueva York, planteaban la necesidad de establecer nuevas estrategias en las escuelas que tenían una gran concentración de alumnos en riesgo de fracaso para superar la propuesta impulsada por los conservadores, que entendían que lo que había que hacer era promocionar una Educación Compensatoria, dado que esta se había convertido en un instrumento excesivamente liviano e ineficaz y no lograba objetivos de superación de dicho fracaso.

Las Escuelas Aceleradas pretenden brindar oportunidades de aprendizaje enriquecidas y estimulantes a todos los alumnos durante toda la escolarización y a través de todo el currículum. No se proponen simplemente adaptar los contenidos a la debilidad de los alumnos abocados al fracaso. Tratan de establecer estrategias que impulsen a los alumnos a las más altas conquistas, haciéndoles experimentar expectativas elevadas en torno a las fortalezas y talentos de cada uno, de acuerdo con sus intereses y orígenes culturales. Un aspecto importante de las Escuelas Aceleradas es que todos los miembros de la comunidad escolar, padres y profesores, deben colaborar en el proceso.

2.3.3. Las Comunidades de Aprendizaje

El proyecto Comunidades de Aprendizaje se crea con el objeto de superar las desigualdades y favorecer la inclusión de todos los niños y niñas en la sociedad de la información (Fecha y Larena, 2008). La referencia es la comunidad y en

torno a ella se construye la acción educativa. Afirma Cieza (2006) que se persigue una formación desde, para, en, con y por la comunidad. Es una iniciativa de renovación de los centros educativos dirigida a luchar contra el fracaso escolar del alumnado, a la mejora de la convivencia y a obtener mejores resultados educativos. Para ello, se postula la coordinación con las familias y su orientación a través de escuelas de padres, tal como hacen ya los sistemas educativos más avanzados (Puigvert y Santacruz, 2008; Soler, 2009). Este proyecto se nutre del pensamiento de Paulo Freire, para quien la perspectiva dialógica, que incluye a todos los miembros de la comunidad educativa, es una fecunda base de partida para elaborar proyectos de superación y mejora de la actividad educativa. También de Habermas (1982), que concibe la competencia comunicativa como un elemento transformador de primer orden, pues todas las personas son capaces de comunicarse y de generar acciones. Con el precedente de las organizaciones y proyectos internacionales de abordamiento del fracaso escolar, en España una veintena de colegios e institutos localizados principalmente en las comunidades del País Vasco, Aragón y Cataluña introdujeron la dimensión comunitaria en las relaciones educativas (Surroca y García, 2014). Se impulsó la implicación de las familias, considerando que este es un aspecto clave para reducir el fracaso escolar (Soler, 2003).

El proyecto Comunidades de Aprendizaje pretende hacer realidad el sueño de que los niños y niñas alcancen la educación que sus padres y madres quieren para ellos. El concepto fundamental en este movimiento es el de comunidad, que engloba al profesorado, los padres y los propios alumnos. Las familias toman un papel central en la vida de los centros educativos, tanto en la gestión de la educación como en la planificación y puesta en práctica de las actividades (Flecha, 2006).

2.3.4. La Escuela Inclusiva

La Educación Inclusiva es un modelo educativo que se propone que todo el alumnado, especialmente aquel que se encuentra en estado de marginalidad o que se enfrenta a barreras de todo tipo que impiden su acceso en igualdad con el resto de los alumnos, encuentre un lugar apropiado de desarrollo y de progreso. Se plantea, pues, con el deliberado propósito de hacer frente al fracaso escolar y como respuesta a la diversidad sociocultural de los niños y de sus familias.

El origen de la Educación Inclusiva puede situarse en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales realizado en Salamanca en el año 1994, organizado por la UNESCO. Una de las conclusiones de la conferencia fue la recomendación a todos los países de que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales tuvieran acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberían incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con capacidad para dar respuesta a sus necesidades.

El concepto de inclusión es un grado superior a la integración, pues esta implica poco más que el traslado de un centro de Educación Especial a otro ordinario. La Educación Inclusiva busca impregnar la cultura de toda la comunidad, incluyendo a las familias, para hacer posible que todos los alumnos, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrollando al máximo sus potencialidades y contribuyendo a forjar sociedades justas y equitativas (Ainscow, 2001; 2003).

2.3.5. El Proyecto Atlántida

El Proyecto Atlántida (2008) está formado por un colectivo plural que engloba a profesorado, centros educativos y entidades colaboradoras entre las que se encuentran las Consejerías de Educación de algunas comunidades autónomas, destacando las de Canarias y de Andalucía. El proyecto busca dinamizar el cambio en la enseñanza, favoreciendo la innovación, el desarrollo del currículo y la conversión de los centros en contextos de convivencia y de desarrollo democrático para todos los alumnos (Bolívar, 2006). Los derechos humanos tradicionales y los denominados de cuarta generación o ciudadanía compleja serían la referencia para guiar la acción educativa proyectada, caminando hacia un nuevo código ético y profesional de los docentes, alumnado y familias (Luengo, 2006).

Para propiciar el debate, el intercambio de ideas y experiencias, se organizan jornadas, congresos, exposiciones y publicaciones. Asimismo se mantiene a disposición de los docentes y centros una serie de recursos educativos en la red. Sus ideales se concretan en el establecimiento de buenas escuelas para todos, en las que la convivencia sea presidida por el respeto y la libertad y donde se prepare para una ciudadanía activa, responsable y democrática.

2.3.6. El Proyecto Éxito para Todos

Este proyecto surgió como una derivación de otra propuesta innovadora: El Aprendizaje Cooperativo, de Robert Slavin. Más de mil quinientas escuelas de Educación Primaria y Secundaria de los Estados Unidos se encuentran desarrollándolo en la actualidad. Se basa en el objetivo de que todos los alumnos puedan acceder al éxito en su desarrollo de capacidades y para ello propugna el aprendizaje intensivo de la lectura. Su lema "Cada niño, un lector. Éxito para todos" plasma la consideración del lenguaje como medio de comunicación, expresión y aprendizaje (Slavin, 2003).

En definitiva, son muy numerosas las iniciativas que ponen en marcha colectivos de profesores, asociaciones locales e, incluso, comunidades autónomas, que proponen innovaciones dentro del sistema educativo con el objetivo de lograr una educación más inclusiva, que atienda eficazmente a la diversidad del alumnado y mejore las tasas de éxito escolar. Pérez Gómez (2012) señala un gran número de ellas, a las que ha tenido acceso en su larga experiencia educadora.

Los informes del Consejo Escolar del Estado (MEC-Consejo Escolar del Estado, 2013) se hacen eco de iniciativas innovadoras en las diversas comunidades autónomas de España. Feito (2006) hace lo propio con experiencias renovadoras en Educación Primaria y resalta la gran dificultad de llevar a cabo experiencias de este tipo en Educación Secundaria. Recientemente, entre los días 16 y 18 de abril de 2015, se ha celebrado en Santander el 23º encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (MEC, 2015) para tratar sobre la implicación de las familias en la educación escolar de los hijos, concluyendo que este es uno de los factores más decisivos para mejorar los resultados del sistema educativo entre todos los grupos sociales, especialmente, de los más desfavorecidos. En la publicación de sus conclusiones se recogen quince experiencias de buenas prácticas en la misma línea de las mencionadas anteriormente.

2.4. Recapitulación

A lo largo de este capítulo he tratado de definir y delimitar los conceptos de éxito y de fracaso escolar y las implicaciones e influencias que se producen entre los distintos contextos de socialización del alumnado. De acuerdo con numerosas

investigaciones, corroboradas por la experiencia y el sentido común, la familia del alumno o alumna constituye un factor decisivo frente al éxito y fracaso escolares. Uno de los principales objetivos planteados en la investigación que presento está orientado a recoger, analizar y comprender las actuaciones que los padres seleccionados han llevado a cabo con sus hijos con la intención de que progresaran en sus estudios. Asimismo trataré sobre las creencias que sostuvieron sus comportamientos y los valores que presidían las interacciones en el seno familiar .

La razón que me impulsa a plantear este tema es la consideración de que uno de los principales escollos que tiene planteado en la actualidad nuestro sistema educativo, de acuerdo con los numerosos informes nacionales e internacionales que año tras año se dan a conocer, es el fracaso escolar generado en las escuelas e institutos. En efecto, resultan tan elevados esos índices que no permiten que se cumpla en óptimas condiciones el derecho universal a la Educación, al menos con un grado de calidad del que podamos sentirnos satisfechos. Conocer más sobre los padres y las familias de alumnos que presentan un desarrollo adecuado puede dar pistas y sugerir pautas para favorecer la consecución de los ideales educativos, que no pueden ser otros que lograr la máxima capacitación que cada persona pueda alcanzar.

3. La familia y la educación de los hijos

Dado que pretendo conocer más sobre el papel de la familia en el desarrollo personal y académico de los alumnos, me parece imprescindible realizar una incursión en los conocimientos de la producción científica educativa sobre el tema de la familia y las funciones que desempeña en este sentido. A lo largo de este capítulo trataré de la familia como institución celular básica de la sociedad, a través de la que los individuos que nacen en su seno se convierten en personas dispuestas para la vida social y para su inserción en comunidades más amplias, por medio de una de las funciones esenciales en el desarrollo de las personas, que es la socialización y la enculturación.

En la exposición sobre el tema mostraré que la institución familiar se adapta a las circunstancias y a los ritmos que marca la evolución de la sociedad, por lo que los distintos tipos de estructura familiar vigentes en nuestro tiempo tienen su causa y explicación en los profundos cambios a que está sometido nuestro mundo y nuestra cultura. Respecto a la temática que planteamos en la investigación educativa, el papel de los padres y de los familiares es de crucial importancia para el desarrollo de los hijos en todos los aspectos. Su tránsito por el sistema educativo se encuentra muy mediatizado por el contexto familiar, como veremos a continuación, y el buen desarrollo social, psicológico y académico dependen asimismo del ajuste de la convivencia en el hogar. La formación y educación de los hijos es función y resultado del estilo de socialización practicado por los padres y demás familiares, por lo que dedicaremos una atención preferente a los diversos estilos parentales y a sus efectos y consecuencias en la formación de los hijos. En este capítulo, pues, voy a tratar sobre la familia como primer y básico contexto para el desarrollo de los individuos en la sociedad.

3.1. La familia hoy

Cuando un niño nace, es un ser desvalido y dependiente en grado sumo. Hasta llegar un día a la autonomía le quedan por pasar sucesivas etapas: primera y

segunda infancia, adolescencia y juventud. Ese largo camino se produce en el ecosistema familiar. La contribución de la familia para la maduración personal de ese niño será vital y, a través de su intermediación, cubrirá sus necesidades físicas y emocionales, crecerá y progresará, aprenderá a razonar lo que pasa a su alrededor, a entenderse a sí mismo, se acostumbrará a estar en el mundo de un modo inteligente y a comprender a los demás. Pero, si el entorno familiar se encuentra deficientemente estructurado, siendo su comportamiento disfuncional, estas funciones serán ejercidas de forma inarmónica y repercutirá con grandes problemas para el desarrollo de los niños y de los escolares, sin obtener los efectos y beneficios que se esperan de ella (Naouri, 2008). La familia es quizá la primigenia estructura social que se formó en los primeros procesos de hominización de nuestra especie y aún hoy posee una entidad muy importante como célula de espacio social de convivencia de sus integrantes.

La familia es una institución que se adapta y evoluciona de acuerdo con los cambios generales que acaecen en la sociedad en que se inserta. Así, la familia actual se caracteriza por elementos muy distintos a los de tiempos pasados, tanto en su estructura como en la dinámica de las relaciones entre sus miembros y los valores que la sustentan. Tendemos a concebir a la familia como una institución estable y unívoca; sin embargo, lo que ocurre realmente es que se amolda a los cambios manteniendo estables las principales funciones. En España, a lo largo del periodo democrático y constitucional, es patente la tendencia a la pluralización de las formas de vida familiar, desde el monolítico y predominante modelo patriarcal hasta las variadas formas de familia actual (Enríquez, 2012; Del Fresno, 2013).

En esta institución, pues, se reflejan los cambios sociales y los nuevos valores, la cultura de la postmodernidad y el impacto de las nuevas tecnologías (Pérez Alonso-Geta, 2002).

3.1.1. Definición de familia

No es fácil definir la institución familiar. Muy al contrario, este asunto es objeto de fuerte debate y controversia. Es especialmente difícil encontrar una fórmula que englobe y acoja la pluralidad de las estructuras familiares que hoy son aceptadas en la convivencia cotidiana y en nuestra sociedad. La familia ha sufrido una transformación tan intensa en su estructura básica que, cuando hablamos de familia, tenemos frente a nosotros una multiplicidad de organizaciones que no hace mucho eran poco imaginables, como familias con parejas separadas, homosexuales, monoparentales y reconstituidas (Parellada, 2003). Por ello, la

definición de familia ha de ser por fuerza compleja y abierta, para que pueda dar cabida a las diversas formas de existencia de la institución (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

La imagen tradicional de la familia formada por un padre y una madre junto con sus hijos, es decir, la familia nuclear, que era la típica de la era industrial en los entornos urbanos, pierde fuerza y coexiste con nuevas formas de convivencia, que cumplen las mismas o similares funciones sociales. Así pues, cuando la familia está constituida por al menos dos personas, las relaciones que se dan en su seno pueden ser variadas: de parentesco y consanguinidad, pero también de afecto, identidad, pertenencia y apoyo.

Una definición amplia y abierta de la institución familiar hoy sería la de un espacio antropológico y antropogénico de convivencia intergeneracional en el que, además de servir para cubrir las necesidades básicas de higiene, alimentación, etc., las relaciones poseen una dimensión afectiva intensa. Sus miembros se perciben y reconocen como integrantes y formadores de ella, canalizan sus emociones, comprenden sus sentimientos y los de los demás y contribuyen a la generación del autoconcepto y autoestima en cada uno de los familiares. En cada momento histórico, el modelo de familia es tributario de una serie de condicionamientos sociales e ideológicos y, por ello, se resiste a ser encajonada ahora en una noción concreta que no se plantee en términos de generalización e imprecisión (Lasarte, 2013). Durante siglos, afirma este autor, la familia como institución social ha sido una agrupación de personas conectadas por parentesco y por vínculos conyugales más o menos formalizados, pero las consideraciones sociológicas, éticas, morales e históricas determinan la aceptación social de esquemas familiares muy variados en la actualidad. En estos tiempos de profundos cambios e incertidumbre es preciso repensar toda la terminología referida a la familia (Ríos, 2010). El pasado de esta institución social no limita su futuro, ni las formas familiares y la interacción familiar están determinadas genéticamente, sino por consideraciones sociales y culturales (Pérez Alonso-Geta, 2002).

3.1.2. Evolución histórica reciente

En nuestro país hemos pasado en poco tiempo de la familia extensa, en la que convivían otros familiares además de los progenitores y los hijos, como los abuelos y demás parientes, y en la que solían producirse tasas altas de natalidad, a la familia nuclear actual que se compone básicamente de los padres y los hijos, con bajas

tasas de natalidad. En el año 2013 la tasa bruta de natalidad en España fue de 9,109 por mil, siendo una de las más bajas del mundo (INE, 2013). Durante la etapa de industrialización europea, en los dos últimos siglos, la familia extensa fue sustituida por la familia nuclear, que se mostraba más funcional y adecuada en los medios urbanos. Pero, a partir de los años 60 del siglo XX, con la llegada de la postmodernidad, se suceden nuevas transformaciones sociales, laborales y políticas que ejercen un importante impacto social en la institución familiar y quiebran la estructura de la familia nuclear industrial. La familia actual se corresponde con la sociedad posmaterialista y adopta un cambio de valores respecto a los tradicionales en las sociedades occidentales. Así, se da una mayor democratización en las relaciones entre los cónyuges y prima el compañerismo y la amistad en la pareja; se produce un auge de la cohabitación y se controla la concepción (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

Principal y especial repercusión tiene, en este sentido, el reconocimiento de más derechos a la mujer, gracias a los movimientos feministas, que reclamaban la igualdad entre hombres y mujeres. Como consecuencia de esta lucha, se produjeron cambios progresivos en la formación y educación femenina, que permitió el acceso de la mujer al mundo laboral y profesional, disminuyendo rápidamente los índices de natalidad (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

Un hito importante en la evolución de la familia española ha sido la legislación derivada de la Constitución de 1978. Estos cambios acompañan un movimiento general en toda Europa en la dirección de permitir y aceptar nuevas formas de familia, competidoras de la hegemónica familia nuclear, que ahora se ve acompañada de nuevos tipos ocasionados por las separaciones y nuevas uniones de los progenitores. Así, encontramos familias monoparentales y también familias en las que los vínculos no son sólo de consanguinidad, sino resultado de adopciones y nuevas relaciones.

3.1.3. Cambio social

La institución familiar se ve afectada por la evolución y los cambios que suceden en su entorno, en la propia sociedad. En Europa, tras la Segunda Guerra Mundial, se acrecientan y acentúan algunas tendencias iniciadas en la era industrial, como son el crecimiento de la población urbana en detrimento de la del medio rural y, en lo que se refiere a la familia, el paso de la familia extensa a la familia nuclear constituida básicamente por los progenitores y sus hijos.

Pero, a partir de ahí, comienza un periodo de grandes transformaciones, algunos de cuyos hitos son los derechos de la mujer reconocidos en la declaración de los derechos humanos de la ONU en 1946, así como los derechos de la infancia aprobados en solemne declaración universal en la Asamblea de la ONU en 1959. Los cambios que propugnan estas declaraciones ponen en entredicho muchas prácticas familiares, escolares y sociales que entonces se encontraban vigentes, porque estaban influenciadas por la representación social que había de la mujer y de la niñez. A los niños se les consideraba como sujetos inmaduros, en formación, que debían ser perfeccionados desde el exterior de un modo heterónomo, siendo la sumisión, el acatamiento, la disciplina, la obediencia y el esfuerzo las virtudes más valoradas en ellos. Asimismo, las declaraciones de derechos, tanto de la mujer como de la infancia, entran en contradicción con los usos y costumbres sociales de la familia patriarcal, que relegaba a la mujer al ámbito doméstico y propiciaba una educación de género diferenciada para niños y niñas.

A partir de 1960 y principalmente tras las agitaciones sociales de mayo de 1968, con el lema "Seamos realistas, exijamos lo imposible", la crítica a la familia patriarcal se hace más evidente, porque esta institución encarna valores incompatibles con los deseos de universalización de los derechos humanos y de repudio de los comportamientos autoritarios. La democracia como sistema político se impone. La educación de las mujeres igual a la de los hombres, la incorporación de la mujer al mundo profesional y laboral, la bajada de las tasas de natalidad y la democratización de las relaciones sociales son, por el contrario, tendencias en ascenso que hacen cambiar a la institución familiar y reformulan sus diversos roles, principalmente el de los progenitores y el de los hijos.

En España los cambios han resultado aún más profundos y radicales que en Europa, dado el nivel de conservadurismo y tradicionalismo implantado tras la Guerra Civil y mantenido a lo largo del periodo franquista, que configuró una sociedad basada en la jerarquía y en el principio de autoridad, defendiendo valores ya antiguos y periclitados en el viejo continente; era la española una visión machista y patriarcal de la sociedad, con preceptos tales como el respeto incondicional a los mayores, el deber de obedecer a quien encarna la autoridad, de cumplir las obligaciones sin cuestionarlas, el sometimiento a los diversos grados jerárquicos, etc. Con el final de este periodo, en consonancia con la evolución del nuevo régimen político, se desvanecen los modelos autoritarios y

se camina hacia el establecimiento de unas relaciones familiares más democráticas y menos impositivas, basadas en la reciprocidad y la colaboración.

A partir de 1978, con la aprobación de la Constitución Española, se comienzan a legislar en España aspectos relacionados con la vida familiar en un sentido convergente con Europa, como es la declaración de la igualdad real en derechos y deberes entre hombres y mujeres; se declara la no confesionalidad del Estado y se legaliza el divorcio; se despenalizan los anticonceptivos, se establece la absoluta igualdad legal de derechos de los hijos nacidos dentro o fuera del matrimonio, se regula el derecho al aborto en determinados supuestos, etc. (Lasarte, 2013). Todo ello contribuye al cambio de la tradicional familia nuclear y permite el surgimiento de nuevas formas de familia, basadas en valores más democráticos (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Se produce una ostensible mutación del paisaje social referido a la familia: el matrimonio como institución pierde terreno y aumenta la tasa de divorcios.

Por otra parte, la Convención de los Derechos de la Infancia, tratado internacional de las Naciones Unidas aprobado en 1989, plantea una concepción de los niños y adolescentes como personas que, a su nivel, han de ser tenidas en cuenta en todo lo que se refiere a su convivencia familiar y escolar, por lo que han de jugar un papel activo en su entorno, sin reducirse a ser meros cumplidores de normas ajenas.

En la familia, pues, se reflejan los cambios sociales. Por ello, no es pertinente comparar a las familias actuales con las de otros tiempos. Las diferentes condiciones sociales y laborales no permiten esa comparación. En las últimas décadas hemos pasado de la tradicional familia patriarcal, basada en la autoridad jerárquica y la asunción de roles de obediencia, respeto y acatamiento a las personas detentadoras de esa autoridad, a un nuevo modelo de familias en las que predominan los valores de negociación y de consenso. Así, podemos constatar la democratización de la relación conyugal, presidida ahora por el compañerismo y la amistad, el auge de la cohabitación sin necesidad de formalismos legales, la flexibilización en el cumplimiento de roles tanto por la mujer como por el hombre y una cada vez más racional y voluntaria concepción de los hijos, así como la regulación de las relaciones intrafamiliares siguiendo más los principios de confianza que los derivados del tradicional respeto y sometimiento (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

Estos valores se encuentran en consonancia con las nuevas proyecciones de búsqueda de calidad por encima de la cantidad que caracterizan al periodo denominado posmaterialismo, que se afianza en los inicios del siglo actual, en que se sustituye la percepción de seguridad proporcionada por la posesión de bienes materiales y del cumplimiento estricto de roles asignados en las relaciones familiares por el deseo de lograr unas relaciones más igualitarias y beneficiosas para todos. Se da por supuesta ya la igualdad de derechos del hombre y la mujer, de acuerdo con criterios democratizadores, y se asumen los derechos de los hijos. Los niños de hoy, pues, crecen en condiciones muy diferentes a las que tuvieron sus padres varias décadas antes.

3.1.4. La mujer y la familia

La familia patriarcal y nuclear del pasado reciente, que aún pervive en la actualidad en bastantes de sus características, solía asentarse en unos roles de género muy definidos y diferenciados en los que la mujer se hacía cargo de los cuidados de la prole y de las tareas del hogar; otras señas de identidad de dicha familia nuclear eran también una marcada asimetría entre padres e hijos, el compromiso de por vida de la pareja, el valor de la fecundidad en el matrimonio y la importancia del sacrificio de los padres por los hijos (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Estos autores señalan también el destacado cambio acaecido en las sociedades occidentales referido a la relación entre los cónyuges, en donde ahora prima el compañerismo y la amistad dentro de la pareja, se reconoce el derecho a la autorrealización tanto del hombre como de la mujer y se apuesta por una mayor autonomía y libertad de cada miembro de la familia.

Quizá, pues, el fenómeno más relevante y trascendente a nivel familiar haya sido la incorporación de la mujer al mundo laboral (Pérez de Pablos, 2003; Meil, 2006; Cea, 2007), que ha provocado la aparición de nuevas formas de estructura familiar, con roles más simétricos de la pareja y una distribución más equitativa del poder (Pérez Alonso-Geta, 2002). Todos los miembros de la familia aparecen afectados por los cambios ocurridos, pero posiblemente el cambio mayor se haga más patente en el papel desempeñado por las mujeres, dado que, en la familia tradicional, era numéricamente dominante la dedicación a sus labores, esto es, al cuidado de la casa y la crianza de la prole (García Campos, 2005; Aparicio, 2013). De aquellas mujeres amas de casa ha surgido una nueva imagen de las mujeres que se incorporan al mundo laboral y logran la independencia

económica de la misma manera que lo hacen los hombres. La formación académica de las mujeres, su preparación para el ejercicio profesional y su capacidad para llevar a cabo empresas con resonancia social hacen que todos estos cambios precisen que su puesto en la familia sea más limitado en su dedicación. Surgen otras instituciones sociales, como las educativas y las asistenciales, así como redefiniciones del papel de los hombres y de los hijos en el hogar familiar, que permiten una familia más liberal, igualitaria, democrática y propensa al desarrollo personal, profesional y económico de todos sus miembros, independientemente del género a que pertenezcan (Rodríguez Serrano, Del Barrio y Carrasco, 2011).

Otro cambio fundamental que afecta a la mujer y a su grado de independencia es el avance en todo lo referido al control de la natalidad y la planificación familiar, que se ha traducido en una drástica bajada de las tasas de nacimientos anuales. De este modo, la mujer actual no se define exclusivamente por su papel en la familia sino también por el desempeñado en el puesto de trabajo y, además, pospone el matrimonio y la maternidad (Gracia y Musitu, 2000). Hemos pasado, en pocos años, de que la mujer tuviera los hijos que Dios quisiera a nuevas familias en las que la mujer decide los hijos que quiere tener y, a veces, sin concurrir siquiera el consenso de un hombre (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

La incorporación generalizada de la mujer al mundo laboral supone la ruptura del modelo de familia clásico hasta hace poco tiempo imperante y provoca la aparición de las primeras evidencias de contraposición entre la vida familiar y la laboral. En numerosas ocasiones, las mujeres dedicadas al mundo laboral no se encuentran liberadas en la misma medida del trabajo doméstico, lo que se traduce en realidad, en la práctica de la doble jornada (Pérez Alonso-Geta, 2002). Para conseguir un equilibrio entre las obligaciones a la dedicación laboral y las derivadas de las responsabilidades familiares y personales, surgen los primeros intentos de solucionar ese conflicto a través de las que se han denominado medidas de conciliación, que no sólo afectan a las mujeres sino a todos los integrantes de la familia, a las empresas y a los poderes públicos (Martín, 2013). Señala este autor que es necesario modificar los roles tradicionales de hombres y mujeres respecto a su implicación en la familia, en el hogar y en el trabajo, para que pueda darse una igualdad real. Dificulta la situación la estructura de los horarios de trabajo en España, que es bastante irracional, pues deja a muchas personas con poco espacio libre para dedicarlo a su vida privada, habiendo

muchos tiempos muertos en la jornada laboral. Esta circunstancia es negativa, en general, para la calidad de vida en el trabajo y fuera del trabajo, y afecta de forma especialmente negativa a la conciliación de la vida familiar y laboral (Meil, 2006).

3.1.5. La sociedad del cambio acelerado

A la sociedad actual se la califica de muy diversos modos y, así, se la denomina como la sociedad de la globalización, en la que se destaca la supresión de barreras entre naciones y continentes; también como la sociedad del riesgo, de la información y del conocimiento, señalando algunas de las características que pueden identificarla. Pero, quizá, lo que define más claramente a las sociedades de hoy en día es el cambio rápido y constante en todos los órdenes de la vida social, aunque principalmente podamos observarlo en las innovaciones tecnológicas y en el flujo de la información, de modo que bien podrían ser denominadas como sociedades transformacionales, porque el cambio pasa a ser constitutivo de las mismas y se encuentra omnipresente en todas sus dimensiones y facetas (Fernández Enguita, Souto y Rodríguez, 2007).

Algunas manifestaciones de estos cambios actuales, con gran repercusión en el ámbito familiar, son las intensas corrientes migratorias en todo el mundo, la movilidad laboral de los trabajadores y las mujeres compartiendo en igualdad el mundo laboral y profesional; asimismo, quizá como consecuencia de la crisis económica y social mundial que comenzó en 2008 con las quiebras en los sectores financieros y bancarios de los Estados Unidos, nuevas condiciones laborales muy exigentes para los trabajadores, que dificultan una dedicación suficiente a la familia; también, los cambios legislativos en uniones matrimoniales y el reconocimiento y aceptación social de nuevas formas de familia, el aumento de las adopciones y nuevos métodos de concepción asistida.

Esta sociedad del cambio acelerado incorpora a la vez grandes dosis de desconcierto y desorientación en la ciudadanía, propias de un escenario que muta rituales, costumbres, roles, conductas y valores. Así también es denominada como sociedad de la modernidad líquida (Bauman, 2007), porque carece de bases sólidas y estables, al menos a simple vista, y, al igual que el líquido, se adapta a las circunstancias, mimetizándose con ellas. De ese modo se da la paradoja de que en plena sociedad de la información y del conocimiento, muchos padres se encuentran desorientados y desconcertados ante la educación de sus hijos (Pérez

de Pablos, 2003). El desconcierto no es fruto únicamente de la falta de información, sino de la perplejidad que surge cuando el cambio acontece en sentidos distintos a los que se estaba acostumbrado (Cánovas, 2007) y, además, no se es capaz de leer en las líneas torcidas de las nuevas tendencias de futuro. Los cambios se generan de modo complejo y no resulta fácil su interpretación ni su adaptación.

3.1.6. Nuevas tendencias en parentalidad y autoridad

En nuestro país en un breve lapso de tiempo hemos pasado de un modelo de sociedad basado en el principio de autoridad, en la que el mensaje más evidente era el cumplimiento jerárquico de mando por parte del superior y el acatamiento y obediencia por parte del inferior, con un influjo muy acusado en los ambientes familiar y escolar, a una sociedad en libertad, en donde las relaciones con los hijos se conciben de un modo más democrático. Padres, madres, niños, padrastros, madrastras, hermanastros, hermanastras, abuelos y abuelas están ahora continuamente redefiniendo sus papeles en la familia. Pasó el tiempo de la mujer-madre permanentemente ocupada en las tareas del hogar y de la crianza; pasó asimismo el tiempo del hombre encargado exclusivo del trabajo fuera del hogar y responsable único del sustento económico de la familia. Ahora, ya no son la opinión y el dictado del padre los que predominan de una forma automática y reverente. Además, la familia no es fruto de una unión marital hasta que la muerte separe a los cónyuges. Nuevas concepciones del hombre y de la mujer, nuevas aspiraciones a la igualdad y nuevas tendencias democráticas han hecho que esos esquemas de familia patriarcal, que parecían inmutables, se resquebrajen y modifiquen.

Las familias ahora se crean, en muchos casos, sin mediación de leyes ni de iglesias. Las familias se desintegran y se reconstruyen sucesivamente a la misma velocidad. Muchos niños viven en familias reconstruidas (Naouri, 2008). El paisaje social, dice este autor, ha cambiado profundamente ante el aumento de la tasa de divorcios. A pesar de ello, estas construcciones y reconstrucciones familiares se consideran un ámbito privado en el que las personas ajenas no tienen por qué meterse. Es cierto que existe mucho debate en las distintas naciones acerca de la definición legal del matrimonio y surgen controversias sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo y acerca de la capacidad de estos cónyuges para la adopción y la crianza de niños engendrados por reproducción asistida o adoptados. Pero la tendencia a considerar la igualdad de condiciones

económicas y legales para todos aquellos que, independientemente de sus opciones afectivas, han decidido convivir bajo un mismo techo y constituirse en familia posee un reconocimiento social generalizado.

Fruto de todos estos cambios es la desintegración de familias ya establecidas, a través de ceses de convivencia, separaciones o divorcios. Pero también es cierto que nuevas familias surgen a la misma velocidad. La institución familiar adopta nuevas formas y estructuras, se redefinen los diversos roles de los integrantes, padres e hijos, y una conclusión evidente es que no es fácil desempeñar el papel de progenitores en tiempos de novedades constantes. Ello es así porque las relaciones, no solamente de la pareja marital, sino también las que establecen con los hijos, han sufrido una mutación.

En efecto, ahora se plantea una relación entre los miembros de la familia más teñida por el diálogo, democrática y de aserción de cada uno de ellos. Los hijos tienen derecho a ser ayudados por los padres, pero también a que se tenga en cuenta su opinión, sus gustos y preferencias, a que su situación de infantes sea comprendida y regida por una moral respetuosa que conduzca a la autonomía de cada persona. No se trata simplemente de ver, oír y callar, que era la receta usual en la familia patriarcal y autoritaria, propia de tiempos recientemente pasados y en la cual crecieron y se educaron muchos abuelos y algunos padres de hoy en día.

3.1.7. Evolución de las funciones de la familia

Cuando el tipo de familia predominante en la sociedad era la nuclear, en la que la madre se dedicaba a sus labores, es decir, a la crianza de los hijos y a las tareas del hogar, la función educadora de los padres no estaba puesta en cuestión. Ahora las condiciones han cambiado: la mujer se encuentra integrada cada vez más en el mundo laboral, que requiere a menudo jornadas amplias y agotadoras. En el mundo actual estamos presenciando la separación parcial de la familia, como institución, de la mayor parte de las funciones que asumía en su totalidad en el pasado: bienestar, ocio, salud, educación, formación e instrucción religiosa. La familia tiene ahora una mínima participación en esas funciones, pero se han incrementado en relación al pasado, al menos aparentemente, las de socialización y el cuidado y el apoyo entre sus miembros (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007).

Este hecho hace necesario un nuevo reparto de responsabilidades sobre la infancia en las dos instituciones educadoras y socializadoras por excelencia: la escuela y la familia. La escuela complementa hoy a la familia, igual que antes lo hacía la pequeña comunidad entorno, los familiares y los vecinos. Hoy la escuela ha barrido a las instituciones que antes se encargaban de la socialización de los niños fuera del hogar familiar, que sustancialmente eran la Iglesia, el aprendizaje de oficios en el campo, en los talleres y demás centros productivos.

En efecto, la escuela en la actualidad ha asumido tareas como el cuidado y la vigilancia de los hijos a través de la ampliación de sus jornadas de atención de los niños con comedores escolares y actividades fuera del horario lectivo (Fernández Enguita, 2007b). Ello supone, afirma este autor, que las funciones de custodia y de socialización, antes asumidas casi en exclusiva por la familia, se desplazan hoy hacia la escuela.

Esta asunción de nuevas tareas por parte de la institución escolar, así como la cesión de ellas por parte de la familia, resulta ser un proceso conflictivo y contradictorio, porque choca con resistencias dispuestas por la inercia de costumbres fuertemente arraigadas en la cultura escolar. Así, muchos profesores todavía reniegan de su papel de cuidadores de los niños y se reafirman en su faceta como enseñantes transmisores de conocimientos (Rivas, Leite y Cortés, 2011). La Educación en Valores, quizá la única educación digna de ser llamada tal, es también desdeñada por muchos docentes como una tarea añadida y ajena a sus concepciones de profesores de tal o cual asignatura (Gimeno, 2013), quienes defienden que su misión esencial es explicar a los alumnos los rudimentos de las disciplinas académicas de que son titulares y la misión del alumnado es asimilarlos.

De manera paralela, muchos progenitores pretenden cargar en la escuela el peso fundamental de la educación y de la socialización de sus hijos y se muestran muy críticos a la hora de enjuiciar los progresos y, sobre todo, los fracasos en el desarrollo académico y personal de sus retoños. Sus exigencias y reproches se dirigen hacia la escuela y el profesorado, al tiempo que exigen más calidad en los resultados y responsabilizan a la institución escolar de su falta de implicación, en caso de que los procesos no se desarrollen adecuadamente.

De este modo, ahora muchos docentes se sienten presionados y desconcertados, porque se les exige algo que la propia sociedad, representada en este caso por las

mismas familias, no puede resolver y, cuando aparecen problemas, que suelen ser frecuentemente, sienten que las responsabilidades recaen sobre ellos (Parellada, 2003). Este autor constata el sinsentido del enfrentamiento actual entre padres y profesores, cuando se observa la incomunicación y la hostilidad, más o menos encubierta, en forma de suspicacias y recelos entre ambos colectivos. El espacio de interrelación familia-escuela, que debería ser de cooperación y de ayuda desinteresada en pro de un objetivo común, cual es la educación y el proceso de crecimiento armónico de los niños y las niñas, se transforma en un escenario de batallas con variedad de acusaciones cruzadas, donde abundan los malentendidos y los bucles de respuestas simétricas.

3.1.8. La heterogeneidad de la familia actual

Las nuevas formas de familia se caracterizan por la democratización de las relaciones conyugales junto con el respeto a la privacidad en la unión de las personas. De este modo, la tendencia más notoria en la formación de hogares familiares es la de la cohabitación voluntaria entre los cónyuges (Alberdi, 1999). Como he anotado anteriormente, las familias se desintegran y se reconstruyen a la misma velocidad, dando lugar a numerosos tipos de combinaciones, inusitadas hace tan solo unas pocas décadas en nuestra sociedad. Los hijos conviven con nuevos compañeros sentimentales de sus respectivos padres biológicos y se introducen en relaciones de hermandad con otros niños, nacidos en parejas distintas a la que tienen en ese momento.

Es muy ilustrativo constatar el tipo de hogares que se dan hoy en nuestro país y observar la evolución habida en las tres últimas décadas. Lo veremos más adelante, pero podemos avanzar que la familia nuclear, formada por los progenitores biológicos y los hijos engendrados en esa unión es la mayoritaria, aunque no con carácter exclusivo. Este tipo de familia convive con numerosas familias monoparentales, en las que un progenitor, generalmente la madre, reside con los hijos; otras formas de familia son las reconstruidas, en las que cada uno de los cónyuges aporta, de haberla, su descendencia. Asimismo, existen familias del mismo sexo, tanto de hombres como de mujeres y algunas dedicadas a la crianza de hijos biológicos o adoptados. La variabilidad es alta y la aceptación social de todas ellas es amplia, aunque existan simultáneamente numerosos prejuicios hacia algunas familias novedosas, como las uniones homosexuales, y se pongan en tela de juicio sus aptitudes para la crianza de los niños. De acuerdo con los datos del INE (2013), durante ese año se produjeron

en España alrededor de 100.000 sentencias de divorcio y de separación, siendo la duración media de los matrimonios de 15,5 años.

3.2. La familia como contexto de desarrollo personal

La familia es el lugar en el que cada ser humano tiene su origen y en él se fundamentará su desarrollo personal. Es el escenario y el filtro a través del cual les llegan a los niños las herramientas que son típicas de su cultura y su mente se llena de contenidos y de procedimientos compatibles con ella (Palacios y Rodrigo, 1998; Musitu y Cava, 2001). En el hogar se aprende a conducir la propia libertad, se aprende a ser quien se es y se aprende a hacer de la sociedad una comunidad (Hernández-Sampelayo, 2013). Esta realidad es válida tanto para lo bueno, que se representa en una productiva utilidad como contexto de desarrollo, como para lo malo, porque también la familia puede ser el entorno en donde se genere una socialización inadecuada, discriminatoria con respecto al género, con ejemplos poco propicios para la convivencia en sociedad, agresivos e insolidarios (Pérez Alonso-Geta, 2002). A través de los modelos que se ofrecen a los niños en las familias, en muchas ocasiones se están transmitiendo estereotipos sexistas y actitudes violentas que los hijos e hijas captan y reproducen; por ello Naouri (2008) presagia problemas en el desarrollo de los niños cuando el entorno familiar es disfuncional. Cuando las actitudes o estilos educativos de los padres son inadecuados, asegura Valdivia (2010), aparecen problemas afectivos en los hijos. Entre los estilos nocivos destaca esta autora los sobreprotectores, los excesivamente permisivos y los inconsecuentes.

Si anteriormente nos referíamos a la familia como un privilegiado espacio antropológico (Pérez Alonso-Geta, 2002) y como un sistema plurigeneracional en el que todos los miembros integrantes evolucionan y se desarrollan de acuerdo con sus respectivas edades, ahora vamos a considerar algunas características que diferencian a unas familias de otras, así como la inserción y relación de la familia con otros contextos de desarrollo personal, desde el nivel más cercano (familia y escuela), a los niveles medios (barrio, ciudad, comunidad, entorno) y a los niveles más amplios (sociedad, economía, cultura, política).

La familia es el primer y más definitivo contexto de desarrollo personal para todos los niños que se incorporan a la vida. En su familia se sucederán etapas de desarrollo que les llevarán a una autonomía progresiva, cuando alcancen el estado de jóvenes adultos. A la vez, los roles que se establecen y las relaciones

que se generan entre todos los miembros de la familia hacen que esta funcione como un sistema en el que las actuaciones de unos tienen repercusión en todos ellos.

3.2.1. Funciones de la familia

La familia es la institución básica de la sociedad y así es apreciada en las encuestas de opinión por gran parte de la ciudadanía, que la destacan como la más valorada de todas las instituciones sociales. Esto ocurre así por el gran número de funciones que ejerce para el desarrollo y el bienestar de sus integrantes, siendo por otra parte la que economiza y gestiona mejor los recursos de que dispone la gente para llevar a cabo sus actividades y su vida. Pérez Alonso-Geta (2002) destaca cuatro funciones básicas en la familia: la reproductiva, la sexual, la económica y la educativa. Otros autores identifican las funciones familiares como una contribución al desarrollo integral de los hijos y las enuncian como: garantizar su supervivencia, su crecimiento sano y la socialización; construir un clima de afecto, apoyo y aceptación, que es el cimiento emocional; situar al hijo en contextos estimulantes, enseñarle a controlar sus impulsos y conectarle con otros ambientes educativos más allá de la familia (Palacios y Rodrigo, 1998; Rodríguez Serrano, del Barrio y Carrasco, 2011).

Las labores desempeñadas en el seno familiar desde el punto de vista del desarrollo personal de los niños, es decir, desde la perspectiva educativa, son muchas e importantes y tendrán trascendencia y consecuencias a lo largo de toda la vida de esas personas. Salvando y dando por descontadas las funciones primarias de atención, cuidados higiénicos, alimentación, vestido, cobijo y protección ante todo tipo de inclemencias, que son necesidades elementales que se satisfacen en la familia, enseguida aparecen otras funciones ligadas directamente a la maduración y al desarrollo personal.

De la solidez con que todas ellas se cumplan y ejerciten dependerá el desarrollo futuro del niño. La construcción de la personalidad humana es un fenómeno sumamente complejo, que depende de factores variados, todos ellos originados en el seno familiar (López, 1998; Palacios y Rodrigo, 1998; Broc, 2000; Cánovas y Pérez, 2002; Pérez Alonso-Geta, 2002, 2003; Musitu, 2004, 2006; Alonso y Román, 2005; Musitu, Estévez y Jiménez, 2010; García-Perales, 2011; Hernández-Sampelayo, 2013 y Horno, 2013).

La primera relación que el niño establece con sus cuidadores, principalmente la madre, es la de apego y esto ocurre desde el momento del nacimiento. Mediante este fenómeno, guiándose por múltiples sensaciones olorosas, táctiles, percepciones diversas, motrices, de calidez, etc. comienza su relación con el entorno inmediato (Comellas et al. 2013). El apego es, pues, una corriente emocional y afectiva, un vínculo fuerte y duradero, que se establece entre el niño y la persona o personas adultas de referencia (Valdivia, 2010). Una buena relación de apego es el mejor cimiento para que surjan las condiciones determinantes del bienestar y el progreso del niño, como la comprensión y la seguridad de que sus necesidades van a ser cubiertas cuando las reclame. Un buen apego es el origen de un buen y adecuado concepto de sí mismo, dado el valor que concede el sujeto-niño a las interacciones que establece con los adultos significativos que le rodean (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

La relación de apego, que es sentirse cálidamente vinculado a los cuidadores que dan seguridad y apoyo a su desvalimiento, es la primera conquista en la configuración de la identidad de cada persona. Se manifiesta en comportamientos y actitudes como la risa, la apertura de las manos hacia el cuidador, el acoplamiento en el regazo, la tranquilidad en su presencia, etc. Los padres juegan el papel de mediadores entre el niño y su entorno y, cuando el apego es fuerte y positivo, se ponen las bases de un buen autoconcepto y autoestima en el niño y se facilitan las relaciones con otras personas que progresivamente vayan apareciendo en su vida (Valdivia, 2010).

Por otro lado, el largo camino que se inicia en el nacimiento y conduce hasta el logro de la plena autonomía personal se realiza en la familia y con su apoyo. Cada nuevo progreso, cada nuevo paso en esa dirección ha de verse sostenido por los adultos que conviven con el niño. Así pues, la función de apoyo es esencial y da sentido a la convivencia familiar. La calidad de los apoyos ofertados a los infantes caracterizará sus avances. Dos de los principales recursos con que cuenta el niño o el joven para basar su crecimiento y desarrollo son su propia autoestima y el apoyo que recibe en la familia. Ambos recursos tienen mucha relación con el ajuste psicosocial y personal del infante. Los niños y adolescentes que tienen un concepto favorable de sí mismos y perciben el apoyo de sus padres, debido a ello, son capaces de establecer unas adecuadas relaciones con sus iguales y manifiestan menos dificultades en su evolución (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Estos mismos autores, tratando sobre los apoyos prestados por los padres en la relación con sus hijos, distinguen tres tipos fundamentales: el emocional, el informacional y el material. El apoyo emocional se refiere a compartir sentimientos, pensamientos, temores e

ilusiones. Este tipo de apoyo es el más ligado a la intimidad de la familia. Un niño o adolescente que percibe este apoyo emocional incrementa su sentimiento de valía personal, desarrolla estrategias de afrontamiento efectivas ante los retos que se le plantean, construye una autoestima favorable y adquiere mayores competencias sociales.

De igual modo, los padres y otros familiares pueden prestar apoyo a las actividades de aprendizaje escolares, aunque sea indirectamente; por ejemplo, dialogando con sus hijos sobre la vida escolar, los profesores, las actividades que tienen que realizar o los exámenes. Álvarez Blanco (2006) señala que este tipo de ayuda es el preferido por padres y madres, por encima de la ayuda directa a la realización de los deberes escolares.

A lo largo de la evolución que se extiende a través de millones de años, los humanos hemos conseguido un extraordinario desarrollo en la inteligencia, que exige por otra parte una capacidad de aprendizaje casi ilimitada. Los aprendizajes que se logran en los primeros años de la vida serán fundamentales para su posterior desarrollo. Así, los niños aprenden el lenguaje y, en el contacto y la relación cotidiana con los miembros de la familia, asimilan unas primeras explicaciones para comprender su entorno inmediato y se dotan de criterios para valorar el mundo y la vida circundante. Este conjunto de conductas reciben el nombre genérico de estrategias de socialización y su objetivo es que los padres moldeen a través de su intervención aquellas que valoran como adecuadas y deseables para sus hijos (Rodrigo y Palacios, 1998). El crecimiento y la maduración llegan cuando el niño elige, se manifiesta, explora y desea. El adulto, a su lado, le puede ayudar promoviendo un entorno seguro, respetando y ayudando cuando es solicitado (Aldort, 2009).

Una necesidad psicológica básica, señala Valdivia (2010), es la de comprender las diversas situaciones, la de encontrar sentido a las cosas que nos rodean o a los actos que tenemos que hacer. Desde muy pequeños, los niños manifiestan la necesidad de entenderse a sí mismos, a los acontecimientos que les suceden y al mundo que les envuelve, por lo que la familia es el entorno adecuado para conseguir referencias en la búsqueda del sentido que tiene lo que hace o lo que debe hacer, para ayudarlos a descubrir valores y vivir de acuerdo con ellos y estimularlos a que no pierdan la ilusión, la capacidad de sorpresa y admiración.

Si importante es el lenguaje de las palabras, mucho más lo es el aprendizaje y la educación de las emociones. Esta es otra de las funciones desempeñadas por la familia. Todos los aprendizajes en su seno se caracterizan por estar impregnados en la afectividad (Savater, 2001) y, de ese modo, los niños van ejercitando las emociones como expresión de los sentimientos que les embargan en cada

momento e incrementando sus competencias. Uno de los avances fundamentales en la psicología de los años noventa del siglo XX fue la puesta en evidencia de la importancia de las emociones en el desarrollo de la inteligencia, la inteligencia emocional (Goleman, 1997, 1998, 2013).

La experiencia de afecto, calor y consideración en las relaciones familiares no puede ser sustituida por objetos materiales ni adquirida por medio de dinero (Pérez Alonso-Geta, 2002). Esta autora destaca la trascendencia del clima emocional positivo en la familia, pues favorece el desarrollo de la personalidad de sus integrantes, facilita los procesos cognitivos y la salud psíquica, y la construcción de su identidad y autoestima. La familia supone para las personas que la integran un sistema de participación y de exigencias, un contexto donde se generan y expresan emociones, donde se proporcionan satisfacciones y afectos necesarios para un adecuado desarrollo personal (Álvarez Blanco, 2006).

En otro orden de cosas, la familia es el primer agente socializador del niño. Desde los primeros momentos de su vida el entorno familiar está influyendo en el desarrollo de su personalidad, así como en la formación de actitudes y valores (Rodrigo y Acuña, 1998). La socialización que ocurre en la familia es el proceso por el cual los niños y adolescentes asimilan actitudes, valores, opiniones, costumbres, sentimientos y conductas consideradas deseables o apropiadas para convivir en la sociedad a la que pertenecen. A través de esta función de la familia, tras largos años de entrenamiento, se logra la capacitación de los niños para la convivencia con los demás en instituciones y entornos fuera de la familia: el barrio, la escuela, la ciudad, el mundo laboral y la sociedad en general.

Desde la familia se le proporcionan al niño claves y recursos para que construya sus representaciones globales acerca del funcionamiento de la realidad social circundante. En la familia se produce este aprendizaje: se asumen roles diferentes, los niños se ejercitan en comunicar sus vivencias y en apreciar las reacciones ajenas, en comprender que la vida con los demás supone la necesidad de tenerlos en cuenta para competir, compartir y convivir. La familia es el primer contexto en el que los jóvenes aprenden a ser ciudadanos y se entiende que es responsabilidad de los padres y madres ir configurando y promoviendo en sus hijos conductas, valores, hábitos y actitudes positivas que les permitan insertarse adecuadamente en la sociedad (Álvarez Blanco, 2006). De ese modo, apunta esta autora, la familia es un espacio de creación de capital social, que promueve y prepara el terreno para la construcción del conjunto de la sociedad como una comunidad. Alberdi (1999) destaca esta función esencial de la familia y que se traduce en un servicio a la sociedad general, porque socializa a cada ser individual y a cada niño le abre el camino hacia su convivencia en el marco general.

Una función importante de la familia es la de proteger el desarrollo de los niños a través del señalamiento de normas y límites. Así, los niños aprenden a discernir lo que está permitido y lo que está prohibido, lo que se puede y lo que no se puede hacer, lo que resulta conveniente y lo que es peligroso. Mantener la rutina de la vida cotidiana, cumplir los ritmos de alimentación, juego, relación con los demás, sueño y actividad es caminar por senderos regulados por los adultos en la familia. Como dice Casals (2013), los padres, de alguna manera, habrán de poner orden en el uso de televisores, consolas, teléfonos y ordenadores. La convivencia en la familia debe estar planificada.

Un niño que no recibe referencias sobre los límites en su cotidianeidad tendrá grandes dificultades para comprender su entorno y enmarcar su conducta, le resultará complicado valorar si su comportamiento es adecuado o inapropiado y carecerá de elementos de juicio para guiarse con seguridad en su desarrollo. Este papel de los padres como necesarios reguladores de la convivencia en la familia lo desarrollaré posteriormente, cuando trate sobre los estilos educativos parentales y sus consecuencias, dado que la toma de decisiones de las familias se encuentra influida en gran medida por dichos estilos (Del Fresno, 2013).

Además, el espacio antropológico que constituye el hogar familiar se manifiesta nutricio en la medida en que se genera un entorno cálido de aprecio y consideración entre sus integrantes. La dimensión afectiva resulta ser la más peculiar característica de la vida familiar y tiene una importancia decisiva en el desarrollo del individuo, pues favorece los procesos cognitivos, la salud psíquica de la persona, su propia identidad y estimación (Pérez Alonso-Geta, 2002). Las funciones de la familia en el ámbito de la vida afectiva pueden reducirse, afirma esta autora, a dos dimensiones básicas: proporcionar sentimientos de arraigo y seguridad, por un lado, y ofrecer sentimientos de capacidad, autoestima y confianza, por otro. La competencia emocional, en la que la familia puede influir, comprende capacidades básicas como la percepción y canalización de la propia emoción, la autoestima y la comprensión de los sentimientos de los demás.

La construcción de la personalidad del niño se encuentra muy afectada por la percepción que tiene sobre sus potencialidades y sus capacidades. En la familia, todas las relaciones que se establecen entre sus miembros poseen un efecto espejo, en el cual el niño se ve reflejado y del que obtiene modelos vivos de comportamiento y de sentido. De ese modo, el niño va incorporando a su personalidad las percepciones que descubre en los demás. Si sus padres le envían mensajes de confianza y de aprobación en su valía para realizar sucesivos aprendizajes (andar, comer, vestirse, armar un puzzle, pintar, montar en bicicleta, leer, etc.), el niño irá acumulando constataciones de sí mismo como ser valioso y

capaz. Un concepto de sí mismo positivo es imprescindible para que el avance en el desarrollo sea adecuado.

El autoconcepto, afirma Pérez Alonso-Geta (2002), es el esquema mental que permite definirnos, es la visión e imagen que el individuo tiene de él. Esta visión constituye la identidad de la persona, sirve como puente en su relación con el entorno e influye y condiciona su comportamiento. Autoconcepto y autoestima son dos caras de una misma moneda. El término autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos, a las concepciones y representaciones que el individuo tiene acerca de sí mismo. Estas autorrepresentaciones no incluyen juicios de valor. Sin embargo, la autoestima se refiere a los aspectos afectivos y sí incluye una valoración positiva o negativa (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Los mensajes espejo recibidos por el niño en la familia no sólo le permiten generar un autoconcepto o percepción de sí mismo como ser capaz y apto para realizar sucesivas conquistas, sino que, si son positivos, desencadenarán en él sensaciones de bienestar y de confianza emocional sobre su propia valía. De ese modo, podrá llegar a apreciarse y valorarse positivamente. En los entornos familiares cálidos, donde el afecto, la consideración y el aprecio son el fluido que impregna las relaciones entre los integrantes, se facilitan los sentimientos de seguridad y propia valía de los hijos y, por ello, su autoestima tiende a potenciarse (Pérez Alonso-Geta, 2002).

Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001), tratando sobre la autoestima en los adolescentes, señalan que uno de los aspectos que más les preocupan a estos últimos es la definición de su identidad. Y la imagen que elaboran de sí mismos es el resultado de la compleja interacción de las experiencias del contexto familiar, el escolar y el de los amigos o iguales, así como la valoración que el sujeto realiza con respecto a su atractivo físico o sus capacidades intelectuales. Tanto la autoestima como el autoconcepto serán plataformas de despegue de las posibilidades de desarrollo, cuando ambos son positivos. Por el contrario, una autoestima y un autoconcepto negativos serán fuente de dudas y contradicciones en el camino hacia la autonomía, conflictos en las relaciones con los demás y mala calidad en los aprendizajes, principalmente los escolares.

En la convivencia familiar diaria los niños aprenden de los adultos una escala de enjuiciamiento y valoración de todo cuanto les rodea. Así, aprenden a valorar lo que es importante y lo que no lo es, lo bueno y lo malo, aquello por lo que vale la pena esforzarse y lo que no lo merece. Lo que gusta y lo que disgusta, lo digno

de aprecio y lo accesorio, las conductas apropiadas y las rechazables. El valor de las cosas: los valores, en definitiva.

El sistema de creencias de los padres actúa como un poderoso recurso de influencia en la conducta de los niños y jóvenes, porque, a través del mismo, organizan su mundo y dotan de sentido y de certeza a todo lo que ocurre a su alrededor. Los valores precisamente están basados en el sistema de creencias, que perfilan lo que tenemos por bueno, verdadero y correcto (Cánovas, 2002). Los valores proceden de las creencias y se traducen, dice este autor, en conductas. A través de la intención explícita y, sobre todo, del comportamiento habitual los padres están constantemente transmitiendo señales al niño sobre los valores que merecen ser tenidos en cuenta en las relaciones humanas y en la vida. Esta es, pues, otra de las grandes funciones desempeñadas en la familia. La expresión, tan en boga a partir de la LOGSE, de Educación en Valores en la escuela es redundante, porque no existe educación sin valores.

Mediante los procesos de socialización y educación, el sujeto va adquiriendo unos u otros valores y va configurando una jerarquía de ellos de acuerdo con la importancia que adjudica a unos y otros (Cánovas, 2002). El largo camino del desarrollo hasta el logro de la autonomía personal se encuentra mediatizado por la familia y los valores que se transmiten en su seno a través del comportamiento cotidiano; los niños y jóvenes observan e imitan el proceder de sus padres ante las vicisitudes de la vida. La auténtica formación en valores no se enseña, sino que se transmite de padres a hijos desde el día del nacimiento en adelante. Los valores son la principal herencia que reciben los niños en la familia, porque con ese recurso van a construirse como personas y van a dar sentido a sus vidas. Gracias a ellos tendrán la posibilidad de ser más felices que otras personas que viven sin ninguna dirección.

3.2.2. Variables del contexto familiar

Si de cada ser humano podemos afirmar que es único e irrepetible, lo mismo podríamos decir de cada familia. No obstante, a sabiendas de esa realidad, es posible señalar algunas similitudes grupales en función de variables diversas. Así, podríamos establecer clasificaciones de familias atendiendo a su nivel de renta económica y distribuir las en clases sociales: clase alta, media-alta, media-media, media-baja y baja. Otra variable que distingue a unas familias de otras es el capital social y cultural que poseen; esta es una característica que se encuentra ligada,

aunque no necesariamente, a la anterior. De igual modo, el nivel profesional y educativo alcanzado por los padres es otra variable por la que podemos establecer agrupaciones de tipos de familias.

Una variable asimismo diferencial entre unas familias y otras es la de identidad, esto es, su pertenencia a un colectivo mayor: así, ser familia inmigrante o pertenecer a alguna minoría religiosa, étnica o cultural, por ejemplo. El lugar de residencia, si es medio rural o urbano, se constituye también en fuente de variabilidad familiar, por las distintas oportunidades que ofrece cada medio y las diversas circunstancias vitales que supone.

Los distintos grupos familiares resultantes, a efectos estadísticos, darán ocasión de matizar las relaciones que ocurren en su seno, las aspiraciones de sus miembros y algunas características de su identidad que influyen e inciden en la educación y el desarrollo de los hijos. Tendremos ocasión más adelante de anotar diferencias en los resultados de la educación familiar de acuerdo con la pertenencia de la familia a los diferentes grupos sociales, culturales, educativos y económicos que pueden establecerse en la sociedad. Estas variables clasificatorias del contexto familiar se complementan con otras de organización interna, cuyos principales componentes son el clima familiar y los estilos educativos parentales, que asimismo tendrán una gran importancia en el desarrollo de la personalidad de los hijos e hijas.

3.2.3. El clima familiar

En efecto, las relaciones entre los integrantes de la familia como contexto de convivencia ocurren en un ambiente que podemos definir como su clima. Este es un concepto complejo, formado por numerosos matices, pero que puede ser catalogado como la temperatura emocional que preside los hechos que acaecen en el hogar: lo que pasa, lo que se ve, lo que se aprende y los valores que se transmiten. Lo que distingue precisamente el medio familiar de otras instituciones en las que se desarrolla la vida de las personas es la afectividad. Este vínculo afectivo, que impregna las relaciones familiares, es denominado por Casals (2013) como cojín emocional y consiste en compartir, comunicarse, aceptar a las personas y quererlas.

La temperatura emocional puede ser cálida, pero puede también ser fría, en aquellos hogares donde la incomprensión y la indiferencia, cuando no la enemistad entre sus miembros, caracterizan a las relaciones. El clima familiar positivo hace referencia a altos grados de afecto, orden, conciencia de

pertenencia al grupo, ambiente de serenidad, comprensión, libertad, bienestar, apoyo, confianza, tolerancia e intimidad. La calidad de las relaciones depende de la calidez de las emociones y solo puede alcanzarse en alto grado cuando cada persona del sistema familiar ocupa su puesto y se sabe querido y respetado.

El clima afectivo de calidad se da cuando la relación familiar está basada en el equilibrio entre sus miembros, cuando todos desempeñan su rol de padre, madre, hijo o hermano sabiendo ponerse en el lugar del otro, intentando entender su punto de vista y solucionar los roces con una actitud positiva (Casals, 2011) y eso de una forma estable y cotidiana, compartiendo actividades habituales como comer, jugar, reírse juntos y mostrar cariño.

Podemos distinguir algunos elementos dentro del clima familiar que constituyen una base sólida en la que fundamentar el desarrollo de los hijos, como son una comunicación próxima y afectuosa, un trato diferenciado en función de la edad y de las peculiaridades de cada uno, un uso frecuente y adecuado de los elogios, una enseñanza basada en el ejemplo y la coherencia, el establecimiento de límites y normas, una propensión a la ayuda y al apoyo para resolver los sucesivos problemas que se plantean y un vínculo afectivo sólido (López, 1998). El clima familiar se encuentra relacionado con el estilo educativo parental puesto en juego por los progenitores, de modo que cada uno es causa y consecuencia del otro: un clima afectivo cálido es incompatible con un estilo educativo negligente, por ejemplo.

La existencia de un determinado clima familiar tiene consecuencias y trascendencia para los niños, en sus aprendizajes y socialización, así como en la generación y construcción de su autoconcepto y la autoestima consiguiente. Cuando el clima familiar es adecuado, los hijos adoptan decisiones más inteligentes y se desenvuelven mejor en el ámbito escolar (Cánovas y Pérez, 2002). Las relaciones de calidad entre padres e hijos se dan cuando la comunicación es abierta y positiva, cuando existen canales de apoyo y de afecto entre ellos, cuando los padres facilitan la creciente necesidad de autonomía a los hijos y les ayudan a respetar límites y a controlar su propia conducta. Un contexto familiar con estas particularidades constituye un pilar fundamental sobre el que se forman jóvenes ciudadanos, responsables y felices (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

Cuando el clima familiar es positivo, los hijos son más capaces de adoptar distintas perspectivas para entender los sentimientos y emociones de los

demás, para actuar de forma empática en las relaciones sociales y pueden prescindir del uso de la violencia para dirimir los conflictos. Por el contrario, un clima familiar negativo provoca factores de riesgo que se traducen en problemas de conducta y de socialización de los niños y adolescentes.

El estilo parental democrático se caracteriza por una serie de conductas en el seno familiar que conforman un clima cálido y de cercanía a los hijos, tales como: implicarse en la vida diaria de ellos y animarles a desarrollar habilidades útiles, mantener normas claras sobre el comportamiento, ofrecerles respuestas y explicaciones razonadas de sus decisiones, permitirles participar en las discusiones y debates familiares y defender sus propias opiniones en un ambiente de cohesión. Pues bien, este estilo educativo y un clima familiar coherente dan como resultado un ajuste psicosocial adecuado del niño o del joven (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

Estos mismos autores hacen notar la importante relación que existe entre el nivel sociocultural de la familia y el clima familiar predominante en ellas. Así, en el comportamiento cotidiano, las familias de niveles socioculturales bajos acentúan la obediencia y el respeto a la autoridad y son más restrictivas a la hora de regular las conductas de los hijos. El clima derivado de estos presupuestos es más frío y distante, menos comprensivo y más autoritario. Los hijos que crecen en un clima semejante se encuentran poco estimulados a proponer innovaciones y buscar alternativas a los problemas que les van surgiendo. Por el contrario, en las familias de nivel sociocultural medio y alto los padres promueven asiduamente la curiosidad, la ambición, la independencia y la creatividad en sus hijos, se muestran más cariñosos y cálidos con ellos, suelen ser más democráticos, fomentan la comunicación familiar y utilizan un lenguaje más complejo (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

3.2.4. Estilos educativos parentales

En estrecha relación con el clima familiar, la educación propiciada por los padres puede variar mucho de unos casos a otros. Las familias se caracterizan por ser instituciones sociales que en cualquier situación elaboran alternativas y adoptan estrategias para adaptarse a las circunstancias, buscando la eficiencia en el cumplimiento de sus funciones. Ocurre, sin embargo, que no todas las familias logran la misma eficiencia con la actuación concreta desplegada, llegando incluso

en determinados casos a la disfunción familiar, es decir a un mal funcionamiento entre los medios y los objetivos. Las decisiones que se toman en las familias están influidas y determinadas por los sistemas de creencias de los padres y estos, a su vez, se manifiestan en el estilo de convivencia dominante en la institución (Del Fresno, 2013).

En este sentido, Valdivia (2010) relaciona las creencias con las actitudes; estas con los comportamientos y, finalmente, ambas realidades con los estilos educativos. Para ella, los estilos educativos se manifiestan en las distintas formas de actuación en la familia, que no se establecen al azar ni en el vacío, sino que responden a las actitudes, pues son formas organizadas de pensar, sentir y actuar con respecto a los hijos. Así, concluye, se puede hablar indistintamente de actitudes o de estilos educativos, dado que ambas se traducen inevitablemente en comportamientos y conductas observables.

El estilo parental de educación, pues, se encuentra influido por las creencias y los valores que son asumidos y mantenidos por los progenitores. Los estilos educativos se concretan en los mensajes que los padres intentan transmitir a los hijos: normas de conducta, actitudes ante los diversos acontecimientos e información sobre lo que consideran valioso; asimismo forma parte del estilo educativo el modo como se establece la relación padres e hijos, pudiendo adoptar una gran variabilidad; en efecto, este puede ser de afecto, pero también de hostilidad, puede haber o no propensión al diálogo y asimismo a la incomunicación, puede establecerse una relación de control estricto de las conductas de los hijos o, por el contrario, ser más liberal y fomentar la autonomía; los padres pueden ofrecer apoyos y recursos a sus hijos que les sirvan de base para su desarrollo y, finalmente, los padres pueden plantearse servir como modelos de conducta para sus hijos.

Así pues, los estilos educativos parentales son sistemas complejos, más o menos organizados, de creencias, valores, actitudes, procedimientos y niveles de implicación de los padres que conforman una forma peculiar de educar a los hijos (Cánovas, 2002). Son, por tanto, el conjunto de los modos de reaccionar y actuar de los adultos con los menores ante cualquier situación cotidiana, derivadas de criterios establecidos previamente y que poseen, por ello, un carácter de permanencia y estabilidad (Comellas, 2009a). Dependen del grado en que los padres participan de cuatro elementos fundamentales en su relación con los hijos: grado de afectividad que establecen con ellos, grado de control de sus

comportamientos, grado de comunicación y grado de madurez que se solicita de ellos (Rodríguez Serrano, Del Barrio y Carrasco, 2011).

Los diversos estilos educativos nunca se dan en estado puro en las familias, sino que lo normal es la práctica de una cierta mixtura de estilos en función de las circunstancias de cada momento, como pueden ser la edad de los progenitores e hijos y la naturaleza de los conflictos que se generan en cada situación. El estilo educativo es resultado de toda la constelación de actitudes que en su actuar cotidiano con los hijos, consideradas conjuntamente, crean un clima emocional en el que se expresan las conductas de padres y madres (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

Los padres adoptan su propio estilo educativo en función de las experiencias vitales vividas en su infancia, las relaciones de pareja, la orientación de sus valores y las expectativas que ellos mismos poseen sobre sus papeles como progenitores. La experiencia vivida como hijo o hija influye de forma determinante sobre el comportamiento del adulto frente a sus propios hijos (Catarsi, 2011). Lo cierto es que toda familia posee un estilo parental determinado y este hecho tiene consecuencias y produce resultados en el desarrollo y la formación de la personalidad de los hijos (Miranda, 2004), como más adelante veremos.

El estilo educativo parental que caracteriza a cada familia puede ser identificado y clasificado en función de diversos factores. Así, algunos autores señalan los dos criterios fundamentales que integran el estilo educativo, que son la autoridad y la afectividad; esto es, en toda relación educativa el modo en que se ejerce la autoridad por parte de los padres y el grado de su implicación afectiva puesta en juego en la relación con los hijos permite distinguir diversos estilos (Comellas et al., 2013). Del mismo parecer son Musitu, Estévez y Jiménez (2010) al apuntar que la mayoría de las investigaciones sobre estilos educativos parentales se basan en dos dimensiones o factores que explican la mayor parte de la variabilidad familiar: el apoyo (afecto y cariño de los padres versus hostilidad) y el control (permisividad de los padres versus rigidez).

La combinación de estas dos dimensiones da lugar a cuatro estilos parentales clásicos: democrático, autoritario, permisivo y negligente (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Pero, aplicando otras variables o ejes, pueden llegarse a matizaciones y variaciones de estos estilos. Así Comellas et al. (2013) hablan de estilos: autoritario,

autoritativo, delegante, democrático, democrático-permisivo, hiperprotector, intermitente, permisivo y sacrificante. En tanto que Del Fresno (2013) distingue los estilos familiares dominantes: clásico, tolerante, consensual y conflictivo; y llega a nuevas clasificaciones hibridando entre ellos: clásico y democrático da como resultado el estilo narcisista; clásico y conflictivo, dictatorial; conflictivo y permisivo se traduce en desestructurado y, por último, democrático y permisivo originan el estilo dinámico. Valdivia (2010), por otra parte, señala cinco estilos educativos inadecuados, atendiendo a la carga afectiva y al grado de dirección establecido por parte de los padres: moralizantes, sobreprotectores, permisivos en exceso, frustrantes-rechazantes e inconsecuentes.

Los distintos estilos educativos se distribuyen entre la población en función de variables diversas, que se muestran en un gradiente que va desde el extremo en el que muchos padres educan desde el desconocimiento y la desorientación hasta el otro en el que otros progenitores promueven deliberadamente una educación de calidad con pautas y modelos adecuados (Pérez Alonso-Geta, 2002). Por otra parte, Musitu, Estévez y Jiménez (2010) concluyen en su investigación que los tipos de estilo predominantes en las familias españolas adoptan este orden: el más extendido es el estilo democrático (53%), seguido por el estilo permisivo (32%), que además constituye una tendencia en alza; mientras que aproximadamente el 9% de las familias se decantan por el estilo autoritario y, por último, el 4% pueden ser considerados como negligentes.

En las familias en que predomina un estilo educativo democrático se genera una autoridad distribuida entre todos los miembros, aunque no sea este reparto igualitarista sin criterio sino en función de la edad y los roles desempeñados; ello quiere decir que los problemas son afrontados en grupo y se considera el diálogo entre padres e hijos como la vía ideal de solucionar los conflictos y el establecimiento de las normas. El clásico ordeno y mando de las concepciones jerárquicas y autoritarias de la familia se considera como algo de tiempos pasados (Del Fresno, 2013). En el estilo democrático los padres se convierten en referentes de la conducta de los hijos, porque sirven como modelos por su proximidad, comunicación y cooperación (Cánovas y Pérez, 2002). El papel de los padres que asumen un estilo educativo democrático es tomado por sus hijos como modelo acerca de cómo gestionar las relaciones con los demás, las maneras de comunicarse, de comprender y compartir informaciones, sentimientos, historias, argumentos y conocimientos, así como los comportamientos que acompañan a los discursos y todo ello resultará fundamental para que aprendan a convivir de manera positiva (Comellas et al., 2013). Los estilos parentales orientados hacia el afecto y la

implicación de los progenitores son más eficaces que los estilos orientados hacia la coerción para conseguir, por ejemplo, que los adolescentes interioricen un sentimiento de responsabilidad de sus propios actos (Musitu, 2006).

Para que sea posible la existencia de un estilo educativo parental democrático es preciso que en las actuaciones de la pareja concurren coherencia y acuerdo entre ellos, de modo que las posibilidades de éxito en la educación se incrementarán cuanto mayor sea la coherencia en los mensajes de los padres (Cánovas y Pérez, 2002). A juicio de Álvarez Blanco (2006), el estilo democrático es el modelo ideal para la educación de los hijos, pues en él se combinan dosis elevadas de afecto, preocupación por los hijos, consenso en las normas, diálogo y respeto mutuo y un esfuerzo diario por educar en la autonomía y elevar la autoestima.

Lo mismo opinan Comellas et al. (2013) al valorar este estilo como el más adecuado y favorecedor del desarrollo de la personalidad de los hijos, pues estimula sus capacidades, ofrece seguridad y pautas de comportamiento y de aprendizaje en las relaciones cotidianas. Además, equilibra la presencia de autoridad y de afecto, lo cual redundará en seguridad personal. Las personas adultas valoran las necesidades de aprendizaje y ofrecen oportunidades para que los niños asuman retos adecuados a su edad y a las características personales de cada uno de ellos. Valdivia (2010) abunda en esta misma dirección. Para ella las relaciones democráticas son el único tipo de relaciones que permiten a los hijos sentirse queridos, respetados y valorados, tenidos en cuenta y apoyados. De ese modo, se les facilita descubrir sus capacidades, desarrollar un buen autoconcepto y favorecer su autoestima.

El estilo parental permisivo es el segundo por implantación en nuestro país y se caracteriza por aportar más actitudes de tolerancia y permisividad en las relaciones familiares. A juicio de Musitu, Estévez y Jiménez (2010) es el estilo con una tendencia mayor de crecimiento. Aparece como el opuesto al autoritario, es decir, se establece por parte de los padres un escaso control de las actividades y conductas de los hijos. Como decía anteriormente, el señalamiento de límites en este estilo educativo es tenue, quedando en manos del propio hijo o hija la regulación de sus actuaciones. Sin embargo, este estilo se caracteriza también por que los padres se encuentran altamente implicados en sus afectos con los hijos

El estilo parental autoritario se identifica con un alto control por parte de los padres en el establecimiento de las normas y conductas de los hijos y, simultáneamente, una falta de diálogo y de razonamiento con ellos; es decir, se

trata de que las normas, según los progenitores, hay que acatarlas sin discusión y no es necesaria su comprensión por parte de los niños. El estilo autoritario se distingue también por la escasa implicación afectiva puesta en juego por los padres en las relaciones con los hijos. Las formas autoritarias llevan implícitas actitudes dogmáticas e impositivas y valoran en exceso la obediencia al poder establecido, restringiendo la autonomía de las personas en formación y desarrollo (Cánovas y Pérez, 2002).

En el estilo parental negligente predomina el desinterés por los hijos en las relaciones familiares; no existe control ni señalamiento de límites, pero tampoco se da el calor del afecto. Así pues, la ausencia de normas y de aprecio son las notas dominantes en este estilo. Constituye una derivación del estilo permisivo, llevado este a su extremo. Los padres que asumen este estilo permiten todo tipo de conductas a sus hijos, buscan la comodidad personal y se guían por un deseo explícito de evitar problemas. Supone una actitud de huida de los padres ante la educación de sus hijos para no complicarse la vida (Cánovas y Pérez, 2002).

El estilo educativo familiar adoptado por los padres transforma la relación padres-hijos e influye en la configuración de la personalidad y en el desarrollo de estos últimos (Cánovas y Pérez, 2002), aunque no sólo redundaría en el desarrollo de los hijos sino también en la de los propios padres, pues la interrelación padres e hijos es bidireccional y ambos roles se encuentran afectados. Un adecuado estilo de socialización parental, además de ser un recurso muy valioso para el desarrollo personal de los niños y adolescentes, se constituye también como un baluarte preventivo ante los abusos de consumo de las diversas sustancias, las conductas de riesgo y las actitudes antisociales, que amenazan a los adolescentes en esta etapa de grandes cambios corporales y psicológicos (Díaz-Aguado, 2006). Las estrategias de socialización basadas en la reflexión, la argumentación y el diálogo, acompañadas de afecto, son las más adecuadas en la adolescencia, mientras que, por el contrario, las formas impositivas y de restricción severa, si van asociadas a hostilidad y rechazo paternos, son las más perniciosas (Cánovas y Pérez, 2002).

Cuando los estilos de socialización son inadecuados, aparecen problemas en relación con la primera y básica necesidad afectiva de las personas, que se manifiestan en formas problemáticas de apego: apegos inseguros o ansiosos, apego ansioso de separación, apego inseguro evitante y apego ansioso ambivalente (Valdivia, 2010). Así pues, la constelación de creencias, actitudes, expectativas e ideas que los padres tienen sobre sus hijos se hacen realidad en las conductas que tienen con ellos y que, de algún modo, se traducen en estilos de

socialización familiar; estos últimos son trascendentes, porque se constituyen en el medio ambiente en el que aprenden los hijos a ser personas y a convivir.

Por otra parte, a la pregunta sobre si los diversos estilos de socialización familiar guardan alguna relación con la clase social, económica, profesional, cultural y educativa en que se encuentran enclavadas las familias, diversos autores afirman que parece que hay evidencia en que existen tendencias en este sentido. No se trata de una correspondencia mimética y automática entre la pertenencia a un grupo determinado y un estilo de socialización correspondiente, pero pueden observarse algunas regularidades. Así, Cánovas y Pérez (2002) han encontrado una importante relación entre la clase socioeconómica de las familias con hijos adolescentes y el entorno en que viven con la adopción de diversos estilos educativos. De este modo, distinguen dos grandes grupos. El primero de ellos estaría formado por padres con edades comprendidas entre los 35 y los 50 años, que pertenecen a municipios de más de 500.000 habitantes y con niveles de estudios mayoritariamente de Bachillerato y Formación Profesional, seguidos en menor cantidad por las personas que han llevado a cabo estudios universitarios. Es decir, se trata de padres relativamente jóvenes, con grado medio o elevado de formación académica y que viven en entornos de grandes ciudades, siendo las clases sociales predominantes la media-baja, media-media y media-alta.

Pues bien, este grupo de padres se caracteriza por su alto compromiso con la educación de sus hijos. Suelen adoptar un estilo democrático y se muestran dialogantes, concediendo gran importancia al clima comunicativo que desean establecer dentro del contexto familiar. Destaca la convivencia cálida porque en ella fluye la afectividad, la implicación de los padres y el ofrecimiento de apoyo y recursos de desarrollo para los hijos. Se considera a los adolescentes iguales, sin diferencias de género, y se asume como algo lógico el distanciamiento generacional entre padres e hijos, reflejado en las formas de sentir, de pensar, de vestir, etc. Sin embargo, se propicia un clima positivo de confianza y una relación basada en el apoyo y la ayuda constante.

El segundo grupo estaría formado por padres y madres mayores de 50 años, que viven en municipios menores de 500.000 habitantes y cuya formación mayoritaria es sin estudios o con estudios primarios solamente. La clase social predominante es la media-baja y la media-alta. Se trata de padres y madres con mayor edad que el grupo anterior, que no alcanzaron un nivel de formación y de estudios elevado, que viven en entornos rurales o urbanos pequeños y que manifiestan encontrarse desorientados en la educación de los adolescentes. Estos progenitores no

entienden la necesidad de autonomía de los adolescentes, lamentan la pérdida del respeto a la autoridad e intentan ejercer la suya de forma impositiva y arbitraria (Cánovas y Pérez, 2002). Así pues, existe una tendencia hacia el autoritarismo en los medios no urbanos y en las familias en las que los padres no poseen nada más que una formación básica y pertenecen a la clase media-baja y media-alta. Parece que el capital cultural y educativo que poseen los padres es más influyente que simplemente su pertenencia a un grupo o clase de determinado poder económico. De ese modo, los padres de entornos urbanos, jóvenes y con altos niveles de estudios, pertenecientes indistintamente a las clases media-baja, media-media y media-alta, manifiestan una tendencia a adoptar modelos de tipo democrático con los hijos, a tratarlos en igualdad y a comprender la etapa vital por la que se encuentran transitando en cada edad y entenderla en consecuencia.

El nivel sociocultural aparece como el principal discriminador a la hora de asumir planteamientos de aceptación entre las personas, tolerancia y respeto, junto con la calidez emocional y el apoyo al desarrollo de los hijos, que son características peculiares del estilo educativo democrático. En las familias cuyo nivel sociocultural es bajo es más posible acentuar la obediencia de los hijos, el respeto a la autoridad y el freno a las iniciativas, es decir, es más habitual acercarse a planteamientos de estilo autoritario (Rodrigo y Acuña, 1998; Musitu, Estévez y Jiménez, 2010), mientras que las familias de nivel sociocultural medio y alto son más proclives a asumir estilos de tipo democrático, dialogante, tolerante con las circunstancias de los hijos y fomentar su creatividad e independencia.

Sea cual sea el estilo educativo parental adoptado en la familia, lo cierto es que produce efectos y consecuencias sobre el desarrollo y la personalidad de los hijos (Cánovas y Pérez, 2002; Musitu, Estévez y Jiménez, 2010; Del Fresno, 2013). De entre los estilos más comunes adoptados por los padres españoles, según Musitu, Estévez y Jiménez (2010), el estilo democrático se encuentra más relacionado con el ajuste psicológico y conductual de los hijos, su elevada autoestima, el éxito académico, la capacidad de comprender los sentimientos y pensamientos ajenos y el bienestar emocional.

Los estilos parentales que se encuentran guiados por el afecto y la implicación de los padres con sus hijos son más eficaces que la simple coerción y el control normativo, para conseguir que los adolescentes desarrollen un sentimiento de responsabilidad de sus propios actos (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Estos autores advierten de que los estilos educativos de los padres muy marcadamente autoritarios o permisivos producen efectos no deseables en la personalidad y en el

desarrollo de los hijos. Las consecuencias se agravan aún más si existe frialdad en el trato y distancia emocional. También se ha comprobado que los adolescentes procedentes de hogares autoritarios presentan problemas de autoestima y de interiorización de normas sociales.

Cuando el estilo permisivo se muestra muy acusado y la autoridad de los padres no existe ni se ejerce, cuando hay dejación de responsabilidades por parte de estos con el argumento de que los hijos no hacen caso ni obedecen y cuando los padres acaban cediendo y callando siempre para que no haya peleas ni conflictos, lo que se logra es que los hijos no formen adecuadamente el vínculo entre ellos, su familia y la sociedad (Del Fresno, 2013).

3.3. Recapitulación

A través de este capítulo he afrontado el tema de la familia y he presentado las principales características que configuran a esta institución en la actualidad. A lo largo de las últimas décadas se han producido en torno a ella numerosos y profundos cambios, que han afectado no sólo a su estructura y composición, sino también a su organización interna. Todos los roles de las personas integrantes de la familia han sido puestos en cuestión, reconceptualizados y renovados. Así, los referidos al padre, la madre y los hijos han sufrido una mutación respecto a los que se encontraban vigentes hace cincuenta años.

Asimismo, he señalado la importancia que determinadas condiciones familiares tienen en el desarrollo y la maduración de los hijos, dando especial relieve al clima afectivo que se crea entre sus miembros y al estilo educativo desplegado por los progenitores. Todo cuanto ocurre en la familia se produce bajo un lecho o cojín emocional y este hecho tiene trascendencia en el ajuste afectivo de las personas que la integran. De igual modo, el estilo educativo puesto en juego, con sus dosis de implicación y control, facilita o dificulta el proceso de maduración y de conquista de la autonomía por parte de los hijos.

La consideración del entorno familiar como un sistema en el que las acciones de cada uno de los integrantes tienen repercusión y modelan al resto hace que podamos denominarlo como espacio antropológico y antropogénico privilegiado. Las interrelaciones dentro del sistema familiar se producen de una forma bidireccional, por lo que resultan afectados todos los miembros participantes.

4. La familia y la escuela

Una vez señalados los principales estilos educativos parentales y las repercusiones que comporta cada uno de ellos para el desarrollo de los hijos, paso a considerar la relación entre los dos sistemas más cercanos a estos: la propia familia y el sistema constituido por la escuela, que es el ámbito de desarrollo al que suelen acceder los niños, ampliando el horizonte del hogar. El sistema familiar es el primer y más importante contexto de desarrollo y socialización de los individuos; la escuela, con una incidencia más limitada en su duración que aquel, es el segundo sistema para la formación y socialización de las personas. Entre ambos contextos pueden establecerse relaciones de oposición y de actuación independiente, incluso con desvalorización y hostilidad mutuos, o, por el contrario, también es posible que los miembros de ambas instituciones, padres y profesores, mantengan una relación coordinada y coherente. Los distintos tipos de relación que se establecen tienen unos resultados y consecuencias determinados, que pueden ser positivos desde el punto de vista del desarrollo de las personas en su seno o, en su caso, inhibidores o destructivos (Martínez González y García-Bacete 2006).

Aplicado al mundo educativo, la valoración de la importancia del mesosistema, como espacio de confluencia entre los sistemas familiar y escolar, fue puesta de relieve por Bronfenbrenner (1987), el cual advertía, ya entonces, de que la calidad de las interrelaciones producidas en ese entorno determina las posibilidades de cada uno de ellos. Este mismo autor, concibiendo la educación como un proceso de interacción en diferentes contextos reguladores, defendía que la familia y la escuela debían mostrarse unidas para facilitar el tránsito de los niños por ambos sistemas.

El mesosistema resultante de la unión de los sistemas familiar y escolar es concebido por Simón y Echeita (2012) como un rico espacio educativo y, además, opinan que la eficacia de su acción depende de la existencia y calidad de las interconexiones operantes entre ambos sistemas. La relación mantenida por los padres con los centros escolares, así como el apoyo que prestan a sus hijos y las expectativas académicas que mantienen sobre estos, condicionan el éxito educativo (Álvarez Blanco, 2006). Por su parte Epstein (2001 y 2009), resaltando la

visión contextual y ecológica, contempla a la familia, la escuela y la comunidad como tres esferas superpuestas que influyen en los aprendizajes del alumnado y señala que, cuanto mayor sea la interacción y la coherencia en los mensajes entre ellas, mayor será la probabilidad de potenciar el desarrollo de los estudiantes.

4.1. La relación familia-escuela

En nuestro país no existe una tradición de cooperación y participación de las familias en la escuela. No es una excepción. Esto mismo ocurre en países vecinos como Francia (Gayet, 2004). Afirma este autor que desde los orígenes de la instrucción pública, a mediados del siglo XIX, han sido concebidas como dos instituciones separadas e independientes una de la otra, con cometidos y funciones complementarias, pero diferentes. En la familia se educaba y en la escuela se instruía. En este sentido, existe una tendencia habitual, mantenida en la actualidad, según la cual se identifica el sistema educativo con el subsistema escolar y este hecho puede llevar a la creencia de que todo el proceso educativo procede de la escuela y que los otros subsistemas, como la familia, no deberían realizar esta función (Melgarejo, 2014).

En efecto, familia y escuela tienen muchas razones para presentar diferencias entre sí, ya que se trata de contextos con distintas funciones, distinta organización del espacio y del tiempo, y en los que participan diferentes personas con roles específicos (Oliva y Palacios, 1998). Afirman estos autores que en la escuela se tiende a utilizar un lenguaje muy descontextualizado, que se refiere a objetos y fenómenos que no se encuentran presentes y en gran medida no son tangibles. Además, los temas de los que se habla son distintos en cada uno de los ámbitos, como también lo son las estrategias que se utilizan para enseñar el lenguaje. En este sentido, Garreta y Llevot (2007) consideran que, aunque estos dos sistemas son espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto: a veces parece existir una paz armada.

Hasta el último tercio del siglo XX no se comenzó a tratar este tema en el sistema educativo español. En la Ley General de Educación de 1970 se reguló una incipiente participación de los representantes de los padres a través de los Consejos Asesores de los directores de los centros educativos. En la década de los ochenta, sobre todo en el entorno europeo, se consideró primordial la participación de los padres en las estructuras formales del sistema escolar, por lo que muchos países llevaron a cabo reformas destinadas a incluirlos en los órganos

de decisión de los centros educativos, al considerar este hecho como una exigencia propia del sistema democrático. Siguiendo esta tendencia, en nuestro país se reglamentó la participación de los padres en el gobierno y la gestión de los centros educativos, a través del Consejo Escolar, y se instituyeron las Asociaciones de Padres de Alumnos en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.

Pero, tras una dilatada experiencia de funcionamiento de fórmulas de participación como los consejos escolares o similares, el descontento con los resultados obtenidos se fue generalizando, como ponen de manifiesto los sucesivos informes anuales del Consejo Escolar del Estado, ya que en la mayoría de los casos no se consiguió involucrar a la totalidad de las familias en las estructuras de participación ni se alcanzó una cooperación adecuada entre familia y escuela, quedando la participación de los padres y madres de alumnos en un plano más formal que real (Feito, 2009 y 2011; Fernández Enguita, 2007b).

Por otra parte, en las últimas décadas del siglo XX la investigación sobre las relaciones entre familia y escuela se vio enriquecida con una nueva perspectiva de análisis surgida de la psicología evolutiva y la psicología social. Las teorías ecológicas sobre el desarrollo humano, formuladas por autores como Bronfenbrenner, comenzaron a plantear que no es posible comprender los procesos de desarrollo infantil sin tener en cuenta la multiplicidad de factores interconectados que caracterizan el contexto en el que vive la persona (Bronfenbrenner, 1987). Y, dentro del entorno familiar se ponía el foco de atención en el análisis de la relación que los estilos educativos de los padres y sus comportamientos con los niños tienen sobre su desarrollo cognitivo y su motivación hacia el aprendizaje (Palacios y Rodrigo, 1998; Pérez Alonso-Geta, 2003; Musitu, 2004 y 2006).

Otros investigadores subrayaron la importancia de las relaciones familia-escuela, centradas en el ámbito escolar. Los estudios que analizaban el tipo de interacciones entre los padres y los centros educativos pusieron de manifiesto que los niños cuyos padres estaban mejor informados sobre el comportamiento de sus hijos en la escuela y que tenían un mayor contacto con el profesorado obtenían un mejor rendimiento académico (Pérez Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001).

Aún con eso, el nivel de participación de los padres en los centros educativos resulta muy escaso e, incluso, aparecen muestras de divorcio de perspectivas y contrariedad entre los miembros de ambas instituciones. Como apunta Comellas (2009b), tratando el caso de los resultados educativos insatisfactorios, llega a

apreciarse un discurso ambivalente entre las familias y las instituciones educativas, mediante el cual cada parte endosa a la otra la atribución de culpas sobre esa situación. Este hecho genera distancia entre ambas, indefensión y reacción de rechazo de responsabilidades. En opinión de esta autora, las miradas que no sean sistémicas y que quieran pasar la responsabilidad a un sector social, el profesorado, solamente generarán más desinformación, interpretaciones falsas y recelos, y están condenadas a no ser útiles para mejorar la educación.

La incomunicación y el enfrentamiento, más o menos encubiertos, entre padres y profesores se manifiestan en suspicacias y recelos entre ambos colectivos (Pereda, De Prada, y Actis, 2010). De ese modo, un espacio, que debería ser de cooperación y de ayuda interesada ante el objetivo común de la educación y desarrollo armónico de los niños, se transforma en un escenario de competición con acusaciones cruzadas, donde abundan los malentendidos (Parellada, 2003). También González (2014) confiesa que detecta una gran desconfianza y un recelo desmesurado entre padres y docentes y que, por desgracia, son cada vez más intensos y generalizados. Los padres tienen la sensación de que la culpa de todo lo que ocurre con sus hijos la tiene la escuela y, al mismo tiempo, los profesores creen que la culpa de cómo están los niños es de la mayoría de los padres, por el tipo de educación que les están dando. Esta situación no es idéntica a lo largo de la escolaridad de los niños, sino que se da un progresivo alejamiento a medida que los estudiantes van haciéndose mayores y acceden a niveles educativos superiores. De ese modo, en la etapa Secundaria, las familias acuden menos a los institutos y, en el mismo sentido, los docentes se muestran menos disponibles a mantener abiertos los canales de comunicación y de relación compartida (Parellada, 2003).

Este hecho no ocurre sólo entre los profesionales de la educación y los padres de los alumnos, sino que también en los medios de comunicación y en la opinión pública en general se expresan juicios, demandas, interpelaciones y reprobaciones sobre las prácticas educativas desde el desconocimiento y desde análisis superficiales y parciales, comparando a veces la situación actual con la de épocas pasadas, como si nada hubiera cambiado ni en la sociedad ni en la educación (Comellas, 2009b). Esta misma autora se pregunta por las causas de las que nace este problema, dado que en teoría y formalmente todos, padres y profesores, quieren lo mejor para los niños y adolescentes. Quizá, responde, es que no hemos reflexionado ni hablado lo suficiente sobre este tema y no nos hemos puesto, consecuentemente, de acuerdo acerca de qué hay que hacer y cómo colaborar desde el respeto mutuo para lograr el objetivo de una mejor educación para todos.

En concreto, la escasa participación de los padres en los centros escolares es interpretada por Feito (2009) como un déficit de ejercicio democrático y, en este sentido, se pregunta este autor si realmente puede considerarse democrática una escuela en la que la inmensa mayoría de padres, madres y alumnos viven por completo al margen de cauces de participación y cuando la estructura de funcionamiento cotidiano del centro no promueve esa misma democracia participativa.

4.2. Cambios en las funciones en los contextos familiar y escolar

En la renovada sociedad de los albores del siglo XXI la estructura familiar, lo decíamos antes, está siendo objeto de profundas modificaciones, de modo que algunas funciones que tradicionalmente eran atendidas en su seno han pasado hoy a otras instituciones, públicas o privadas. En concreto, los servicios educativos asumen ya muchas tareas y responsabilidades que, hasta hace poco tiempo, no tenían cabida en ellos. Las escuelas infantiles atienden a muchos niños en aspectos tales como la alimentación (comedores escolares), cuidados higiénicos (aseo), vigilancia y crianza, así como asumen más protagonismo en la socialización de los niños y en su educación en valores (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

Este hecho se produce debido principalmente a dos grandes bloques de causas: por una parte, se ha universalizado y democratizado el derecho a la educación, extendiéndose a un periodo de la vida más amplio, desde el segundo ciclo de Educación Infantil a los 3 años hasta, al menos, la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria a los 16 años; en segundo lugar, este fenómeno acaece por el devenir de los nuevos comportamientos y exigencias del mundo laboral, en el que la entrada generalizada de la mujer ha supuesto un cambio importante en las labores de organización familiar y en la atención y cuidado de los niños. La familia actual ya no es la misma familia de hace unas décadas. El cambio producido supone un desplazamiento desde la familia hacia la escuela, en primer lugar, de las funciones de custodia y, segundo, de la socialización en su forma más elemental (Fernández Enguita, 2007b).

La competitividad que hoy rige las relaciones económicas y productivas en todo el mundo provoca que la jornada de trabajo sea cada vez más variada e insegura y, por tanto, la educación de los niños en los centros escolares no puede

limitarse exclusivamente a aspectos instructivos y académicos, sino que ha de hacerse cargo de tareas y acciones antes reservadas de forma prioritaria a los padres y madres (Pérez de Pablos, 2003).

Los cambios sociales exigen adaptaciones consecuentes en las familias con el fin de seguir asumiendo en los nuevos contextos sociales sus funciones típicas, como son la reproducción de la especie con eficacia y funcionalidad, la educación de los hijos, los comportamientos económicos básicos y elementales y el tejido de afectos y sentimientos entre sus miembros. De este modo la red de parentesco familiar es concebida como la mejor urdimbre de protección social y el pilar más importante del Estado del Bienestar (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Este hecho aparece más evidente en la actualidad, en medio de una prolongada crisis económica, que ha producido un altísimo número de parados y el debilitamiento de los servicios prestados a los ciudadanos por la administración pública, en donde la familia aparece como el lugar al que regresar siempre que sea necesario, para reponerse de cualquier forma de adversidad (Del Fresno, 2013).

4.3. Participación de los padres en la educación de los hijos

Tratando sobre el tema de la participación de los padres en la educación de sus hijos, a partir de 1968, con la revolución de la posmodernidad, se inició un proceso de creciente descentralización de las instituciones públicas con el fin de hacerlas más próximas a las personas que se servían de ellas, los ciudadanos. Así, en el terreno educativo comenzó a hablarse de la escuela abierta y de democracia escolar (Catarsi, 2011). En España acabamos de mencionar que en la década de los ochenta, con la LODE, se llegó a regular legalmente la participación de los padres y las familias en el control, la gestión y el gobierno de los centros escolares, superando los niveles de competencia meramente consultivos a que les destinaba la legislación anterior.

Sin embargo la participación lograda por los mecanismos establecidos en la LODE, es decir, a través de la AMPA y del Consejo Escolar de Centro ha resultado muy insuficiente y frustrante. Así se reconoce insistentemente en todos los informes oficiales que anualmente publica el Consejo Escolar del Estado. El último, de 2014, señala que, tras la dilatada experiencia habida en el funcionamiento de estos cauces de representación, el descontento se ha ido generalizando y, en la mayoría de los casos, no se ha conseguido involucrar a la totalidad de las familias, ni se ha alcanzado una cooperación adecuada entre familia y escuela. Concluye el informe

señalando que se trata de una participación más formal que real. Por ello, postula que es preciso implementar acciones familiares de carácter múltiple, que permitan orientar una colaboración productiva entre familia y escuela.

Los ideales de democratización de la sociedad se unen a la evidencia y al conocimiento derivado de la investigación educativa acerca de la importancia de la participación de las familias en el contexto escolar. Bronfenbrenner (1987) concebía la acción de educar como un proceso continuo de interacción entre las personas en diferentes contextos reguladores, que se influyen mutuamente y, por ello, no se pueden disociar ni oponer. La familia y la escuela, por ello, deberían mostrarse unidas y vinculadas irremediabilmente en la formación de los niños, a fin de facilitar el tránsito de estos por ambos sistemas. El mismo autor, en su visión del desarrollo humano en los contextos en que se inserta la persona, defendía la eficacia de las buenas relaciones entre escuela y familia, entre profesores y padres, para lograr el éxito escolar del alumnado. Los estudios realizados sobre la colaboración entre ambos contextos señalan que las mejores y más eficaces escuelas son aquellas que cuentan con el mayor apoyo y participación de los padres (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Ello es así porque cuando existe coordinación, colaboración y armonía en las visiones de padres y profesores, se llega a acuerdos y compromisos y, si estos se llevan a cabo, la acción educativa se libera de distorsiones y gana en coherencia, según estos mismos autores. Este mismo hecho fue constatado en el XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, celebrado en Asturias en mayo de 2014, donde se puso de manifiesto que los centros escolares que promueven el éxito educativo se caracterizan por fomentar la participación de las familias en ellos, independientemente de la edad del alumnado, del nivel social y educativo de la familia o de otras circunstancias. Las familias de alumnos de estos centros muestran una fuerte implicación en la vida escolar de sus hijos y tienden a participar activamente en ellos, evidenciando así que existe una relación clara entre los logros educacionales y el grado de participación de los padres en el proceso educativo.

4.4. La relación profesores - padres y madres

Ambas instituciones, escuela y familia, cumplen una función educativa: la familia más a largo plazo y la escuela más limitada en el tiempo, aunque este tiende a dilatarse cada vez más. Pues bien, cuando se refuerza la relación de la familia con la escuela y cuanto mayor es la calidad de esa relación, mayor y más profunda incidencia tiene

en la mejora de resultados y desarrollo del niño y, en consecuencia, en el éxito escolar (Catarsi, 2011). Por ello, dice este autor, la escuela debe abrirse a la participación de los padres para que, conjuntamente con la familia, pueda contribuir al proceso formativo de los jóvenes. El efecto positivo de la participación y coordinación entre profesores y padres se aprecia especialmente en el caso de las familias en desventaja y en aquellas cuyos hijos presentan problemas escolares, de comportamiento y de rendimiento (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010; Catarsi, 2011).

En las relaciones entre escuela y familia no todos los sistemas educativos evolucionan del mismo modo. Así, Pereda (2006) hace notar que en Finlandia, país cuyo alumnado se situó a la cabeza en todas las materias en las pruebas realizadas con motivo del informe Pisa 2003, los padres y los centros educativos trabajan codo con codo, manteniendo entre sí unas relaciones muy fluidas. La situación española ha sido muy diferente de la del contexto europeo y norteamericano. Pese a que se constata la gran importancia que se concede a la colaboración de la familia en la escuela, no se han creado cauces para dicha participación e incluso parece haber estado bloqueada en algunos casos. Se puede decir que la participación se entiende como una mera representación, donde hay una mayoría silenciosa y una minoría de representantes enfrentada a los profesores (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007).

En el contexto anglosajón, tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido, desde hace dos décadas se han impulsado las estrategias de implicación de los padres, promoviendo la participación y colaboración de las familias con los centros escolares. Ya en 2002, el Departamento de Educación de Estados Unidos recomendaba que cada escuela debía promover la implicación de las familias de sus alumnos (Delgado Gaitán, 2004). Así, señala este autor, los responsables escolares y los profesores han de conseguir que todos los padres les entiendan, se sientan incluidos y sepan qué espera la escuela de ellos y cómo se pueden implicar, especialmente los padres de procedencia latina, que presentan más dificultades por su desconocimiento del idioma inglés.

Para alcanzar este propósito, se proponían objetivos tan concretos como que en la escuela todo el personal, desde el director hasta el último trabajador, conociera el nombre no solo de cada niño sino también de sus padres y que el trato con ellos resultara cercano (Wescott y Ronzal, 2002). Y reconociendo que, para lograr el éxito, los niños necesitan múltiples apoyos desde la casa y los padres, se defendía que las buenas escuelas eran las que trabajaban duro para lograr la participación e implicación de estos (Neill-Hall, 2003).

No obstante, para que pueda darse una colaboración adecuada entre ambas instituciones, es necesario que tanto los padres como los profesores cambien y evolucionen buscando ese compromiso (Crozier y Reay, 2005). No es una operación sencilla, porque la diversidad de situaciones, intereses y expectativas de padres y madres, sumadas y confrontadas a las que también presentan los docentes, pueden confluír o, por el contrario, generar choques entre ellos. Se dan situaciones de falta de disponibilidad de algunos padres para la relación con el profesorado por unas condiciones de vida precarias, por horarios de trabajo incompatibles con los momentos destinados al contacto o, simplemente, porque manifiestan escaso interés por participar en la vida de la escuela, por no ser para ellos una prioridad (Garreta y Llevot, 2007). Ahora, además, el profesor encuentra un tipo inusual de interlocutores al que no estaba acostumbrado, porque muchos padres y madres poseen niveles académicos iguales o superiores a los suyos y sus opiniones y decisiones pueden ser discutidas y cuestionadas.

Para que exista participación y colaboración entre la familia y la escuela, se requiere que padres y profesores estén dispuestos a ceder y a compartir. Esto no es fácil porque muchos docentes se sienten presionados, y desconcertados, dado que se les exige algo que la propia sociedad, representada en este caso por las mismas familias, no puede resolver y, cuando aparecen problemas, las responsabilidades recaen sobre ellos (Parellada, 2003). Algunos docentes sienten que todo sería más fácil si los padres educaran y los profesores instruyeran, defendiendo en definitiva que lo mejor es que cada uno se preocupe de su casa (Develay, 2001). Entre el profesorado son frecuentes los reproches hacia la dejación de responsabilidades por parte de las familias que, en su opinión, quieren desembarazarse el mayor tiempo posible de los niños y ven en la escuela una guardería o un aparcamiento (Fernández Enguita, 2007b). Esta situación provoca que Marina (2006) valore que la actitud más negativa que se puede adoptar es la que, denuncia, se traduce en continuar pasando la "pelota de las responsabilidades" de la familia a la escuela y viceversa, generando un sistema de excusas que se alimenta a sí mismo.

Es preciso vencer resistencias e inercias, porque los profesores han cursado un currículo en su formación profesional en el que se pensaba y proyectaba su misión únicamente para la instrucción y formación de los estudiantes y no se abordaba su capacitación para la colaboración con las familias, dado que no era habitual la vinculación de estas con los profesores y las aulas (Bolívar, 2006). Estévez, Jiménez y Musitu (2007) opinan que la formación del profesorado es deficiente, porque, en general, disponen de pocos conocimientos en técnicas para comunicarse con los

padres y esa comunicación inefectiva les genera ansiedad. Por esta razón, Marina (2014) sostiene que es esencial en el nuevo modelo de profesorado su capacitación para relacionarse con los padres y animarles a realizar planes de acción educativa conjuntos. En opinión de Bolívar (2006), si los padres han de ser socios en la acción escolar, paralelamente los docentes han de ampliar el sentido de su profesión.

Por otro lado, es frecuente el hecho de que los profesores encuentren muchas dificultades para imaginar unas relaciones con las familias y los padres distintas a las que ellos conocieron (Catarsi, 2011). Las relaciones actuales entre la familia y la escuela se encuentran lastradas por visiones tradicionales, como si ambas instituciones no hubieran cambiado con el paso del tiempo. La conflictividad y dificultad de comprensión en esa relación procede a veces de la estigmatización del contexto familiar por parte del profesorado, con argumentos variados como la crítica por la procedencia geográfica de estas personas, la pertenencia a etnias o minorías culturales, los distintos modos de vida o el funcionamiento de la vida familiar cotidiana (Comellas et al., 2013).

Se supone, desde una posición de superioridad competente, que los profesores son los profesionales expertos que, en materia educativa, saben lo que hay que hacer y aconsejan y guían las actuaciones de los padres y madres, quienes son considerados a estos efectos como menos autorizados y casi incapaces de tener conocimientos suficientes (Comellas et al., 2013). No obstante, las actitudes tanto del profesorado como de los padres no son monolíticas ni uniformes. Así, pueden observarse, dice esta autora, matices diversos en la relación mutua: de superioridad y autoridad, paternalista o protectora, evaluadora, encuestadora, etc., por parte de los profesores y de diálogo en igualdad, en inferioridad o en evitación por parte de los padres. Un marco de colaboración y compromiso entre padres y profesores para actuar conjuntamente en la educación de los jóvenes supone que tanto unos como otros acepten que sus conocimientos sobre educación no son definitivos ni superiores a los de los demás y que, por el contrario, todos son merecedores de ser tenidos en cuenta (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

El modelo ideal de relación entre instituciones que colaboran en pie de igualdad en el logro de un objetivo compartido es el que a nivel mundial se ha decantado como más eficaz: el partenariado, cuya etimología procede del vocablo inglés *partner*, con el significado de socio o compañero, y que implica la eliminación explícita de relaciones jerárquicas y de poder entre las personas que representan

a las instituciones colaboradoras. Es un ejercicio que se deriva de un acuerdo entre personas o grupos para trabajar juntos hacia la consecución de objetivos comunes y en el que todos ganan (Cox-Petersen, 2011). Señala esta autora que, practicando el partenariado, en la escuela se consigue un clima más adecuado y se da menos violencia; los padres se sienten más seguros y mejoran sus relaciones con los hijos; los estudiantes se muestran más motivados y los profesores trabajan con más moral y cuentan con más apoyo. Es una práctica fomentada y en auge en el mundo anglosajón desde hace dos décadas y mediante ella se busca lograr unos mejores resultados educativos en los alumnos y mayor igualdad de oportunidades para todos (Coleman, 1998; Esptein, 2001; Wescott y Ronzal, 2002; Crozier y Reay, 2005; McDermott, 2008; Digman y Soan, 2008; Schulz, 2010; Cox-Petersen, 2011; Lines, Millar y Arthur-Stanley, 2011 y Crozier, 2012).

También en el contexto francés el partenariado entre padres y profesores se constituye en un objetivo emergente en las últimas décadas (Kherroubi, 2008; Monceau, 2008). Este es el modelo en el que colaboran las organizaciones no gubernamentales que se dedican al desarrollo en todo el mundo, dentro del marco de Naciones Unidas. Aplicarlo a la relación familia-escuela implica que tanto padres como profesores han de evolucionar desde posturas de ignorancia, indiferencia o de superioridad a otras de aceptación y apertura.

Cuando se les pide opinión a los profesores sobre la importancia de una buena relación entre las dos figuras de referencia y de socialización básicas para el niño, esto es, sus padres y sus profesores, la inmensa mayoría responde que es muy importante la coordinación familia-escuela (92%), pero en la práctica sólo se da esta relación con los padres de una forma estructurada en un porcentaje pequeño (37%) (Cagigal, 2007). El paso de las declaraciones de buenas intenciones a las situaciones de colaboración real y eficaz no resulta sencillo. Crozier (2000) encontró que los padres de clase media eran a menudo vistos por los profesores como personas molestas, porque sentían que interferían y presionaban su labor docente en las escuelas.

A la vez, estos padres eran percibidos también como personas implicadas, porque aseguraban que sus hijos estuvieran aleccionados y concienciados como buenos alumnos, compartiendo con la escuela valores y expectativas. Los padres de clases sociales y culturales más elevadas son más propensos a

un comportamiento de partenariat con los profesores; no ocurre así en el caso de los de menor nivel formativo, pues en general no se sienten preparados para esa relación y se desentienden de ella (Pereda, De Prada y Actis, 2010; Catarsi, 2011).

4.5. Familia y rendimiento educativo de los hijos

Existe una fuerte vinculación entre las condiciones de vida familiares de los niños y jóvenes y sus resultados educativos. Es un hecho que se comprueba en la literatura científica: cuanto más apoyo y recursos familiares se ponen en juego, se constata una mayor capacidad de autonomía y de adaptación por parte de los escolares y mejoran los resultados académicos (Kñallinsky, 1999; Cánovas y Pérez, 2002; Estévez, Jiménez y Musitu, 2007; Belinchón et al., 2009; Pérez Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009). La misma opinión es defendida por Casals (2013) cuando afirma que cualquier variable que suponga un refuerzo del clima emocional del niño o del adolescente tiene una repercusión positiva en la escuela.

Este hecho, en sentido contrario, se comprueba ante la existencia de familias en riesgo de exclusión, que muestran carencias en sus capitales económico, cultural, educativo, social o psicosanitario. Las familias que conviven en medio de grandes disfunciones en el núcleo familiar son las que tienen más posibilidades de que sus hijos puedan fracasar como estudiantes por esos motivos y no tanto por una inferior capacidad intelectual o de habilidades del alumno (Álvarez Blanco, 2006). Sin embargo, cuando se aplica el término de fracaso escolar, se tiende a culpabilizar al alumnado, olvidando muchas veces los factores asociados a la familia o al profesorado (Marchesi, 2003). Cuanto mayor es el nivel de implicación de las familias en la educación de los hijos, mayor es el interés y la motivación que estos manifiestan en sus estudios (Álvarez Blanco, 2006). Entre los niños que van mejor en los colegios se encuentran los que más apoyo reciben de sus familias. La relación entre el rendimiento escolar de un alumno y el papel que juegan los padres en este sentido es cada vez más estrecha (Pérez de Pablos, 2003).

De la investigación consultada, lo señalaba anteriormente, se desprende de manera nítida que las formas de actuar de los padres y madres tienen consecuencias en el desarrollo de los hijos. La relación que aquellos mantienen con estos y la organización que promueven día a día en el hogar familiar, junto con la regulación que establecen de la convivencia, condicionan la vida escolar de

los hijos. Cuando las sinergias creadas se orientan positivamente, pueden mejorar claramente su actitud hacia el estudio, la relación con los profesores, la socialización con los compañeros y el rendimiento escolar (Casals, 2011). Si esa implicación de los padres se amplía y extiende a su participación en la escuela, se incide de forma positiva en el rendimiento académico, las habilidades sociales, la autoestima, el menor absentismo, los hábitos de estudio y las actitudes favorables de los hijos hacia la escuela (Musitu y Cava, 2001).

El concepto de participación de los padres en la educación de los hijos va evolucionado y cambiando a la vez que lo hacen las condiciones sociales, culturales y de desarrollo. Así, durante bastante tiempo ha sido concebido este fenómeno como la relación que las familias establecían con los centros escolares a través de los órganos de representación como los Consejos Escolares y las Asociaciones de Madres y Padres. Más adelante, se conceptuó como la comunicación y colaboración estrecha entre padres y profesores.

En el momento presente, la implicación parental incluye una visión más compleja y ampliada y se extiende a los diversos ámbitos del desarrollo de las personas, no limitándose exclusivamente a las relaciones escuela-familia. En la actualidad el significado adquirido por la implicación de los progenitores en la educación de los hijos no tiene en cuenta solamente el número de veces que aquellos visitan la escuela, sino una relación más profunda de la familia y su capacidad para generar recursos económicos, sociales y culturales para desarrollar una relación exitosa en la escuela y con ella (Crozier, 2000).

El denominado fracaso escolar es tanto más aceptado y asumido por las familias cuanto más baja es la clase social en la que están enclavadas, porque las expectativas formativas y educativas que los padres y madres desarrollan hacia sus hijos son menos ambiciosas que las de las clases más altas (Martínez y Galíndez, 2003; Collet-Sabé, 2013). Así, Crozier (2000) señala la diferente actitud y perspectiva de los padres de clase media respecto a los de la clase trabajadora y observa que los alumnos no motivados se encuentran asociados a padres asimismo desmotivados, que suelen pertenecer a esta última clase social. No todos los padres muestran igual predisposición para la colaboración con los centros docentes. Muchos de los pertenecientes a las clases trabajadoras y más desfavorecidas no se encuentran dispuestos y aducen que, debido a sus ocupaciones laborales, no disponen de tiempo suficiente para dedicarlo a estos menesteres (Kherroubi, 2008).

En este mismo sentido, Álvarez Blanco (2006) llama la atención respecto a que, cuanto menor es el nivel formativo y educativo de los padres, más dificultad

manifiestan para ayudar a sus hijos en las tareas de aprendizaje y esto redundaría en un menor rendimiento académico. El riesgo de fracaso escolar, concluye, se da mayoritariamente en las familias de clase trabajadora y baja, cuyos padres poseen asimismo bajos niveles de formación académica. En el contexto de Estados Unidos, Schulz (2010) señala la diferente forma en que se comportan las familias que hablan en inglés comparados con los inmigrantes que no lo hacen y avisa de que estos necesitan ayuda adicional para comprender cómo utilizar la escuela, de la que muchos se sienten marginados.

Independientemente de la clase social o cultural de pertenencia, en una investigación realizada por Casals (2013), se correlacionan diversos tipos de conducta de los padres con los rendimientos educativos de sus hijos. De este modo, el autor afirma que los alumnos que hablan más con sus padres y madres tienen una mejor predisposición hacia el estudio y obtienen mejores resultados; también el hecho de hablar más con los padres repercute en un sentimiento de mayor seguridad y de felicidad de los escolares; el poseer referencias y límites claros en casa redundaría asimismo en un comportamiento más adecuado en la escuela. Igualmente, en un reciente estudio realizado en el País Vasco, se concluye que uno de los factores presentes en todos los centros de alto rendimiento educativo de esta comunidad autónoma es la implicación de los padres (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014).

4.6. Recapitulación

A lo largo de este capítulo he abordado la relación entre los dos sistemas más cercanos a los alumnos, que son su familia y la escuela que les acoge durante los años de su escolarización. He señalado que la consideración de la participación de los padres en el entorno escolar es relativamente reciente y que su regulación legal más detallada data de 1985 con la aprobación de la LODE. En ella se crean las instituciones de representación de los padres más habituales en todos los centros educativos, que son las AMPA y se instituyen los Consejos Escolares como órganos colegiados de gestión de los centros con participación de todos los sectores de la comunidad educativa.

La relación entre los padres de los alumnos y los profesores es compleja, porque está sujeta a la concepción que de ella tienen tanto unos como otros; también porque no existe una tradición de trabajo en equipo y colaboración entre ellos. Existe un grado de consenso muy alto en que resulta muy deseable la

colaboración y buen entendimiento entre progenitores y docentes en aras de un mejor desarrollo académico y personal del alumnado. A pesar de ello, esta aceptación de lo deseable de este vínculo no se traduce en una efectiva relación, sino que, por lo general, los prejuicios y estereotipos se imponen.

Sin embargo, numerosos autores vinculan el incremento de la participación de los padres en los centros escolares y la coordinación con el profesorado con un aumento de la eficacia de la institución escolar, que se traduce en una disminución drástica del fracaso escolar y, consecuentemente, en un avance en el progreso de todo el alumnado (Bronfenbrenner, 1987; Musitu y Cava, 2001; Cánovas y Pérez, 2002; Cabrera, Funes y Brullet, 2004; Álvarez Blanco, 2006; Musitu, Estévez y Jiménez, 2010; Catarsi, 2011; Traveset, 2012; Simón y Echeita, 2012; Comellas et al., 2013). Las razones por las que no se produce la cohesión y el esfuerzo conjuntos entre los padres y los profesores son complejas y poderosas. Tanto los padres como los profesores opinan que esta es una situación deseable, pero este deseo no se traduce generalmente en hechos prácticos.

5. Pedagogía de la Familia

En este breve capítulo voy a abordar el tema de la Pedagogía de la Familia, que es una disciplina pedagógica e interdisciplinar dentro del contexto de las Ciencias de la Educación (Aguilar, 2002). Es una de las ramas de la Pedagogía y es una ciencia práctica, porque es un saber descriptivo de la Educación, que se obtiene educando, aunque se apoye en unas bases teóricas (Quintana, 2007). Como sucede con otras pedagogías aplicadas, en la Pedagogía Familiar se concede más importancia a lo pedagógico que a lo familiar. Se nutre de los conocimientos que resultan aplicables al entorno familiar procedentes de la Sociología de la Educación, de la Pedagogía Social, de la Antropología, la Psicología del Desarrollo y otras, como el Derecho, la Economía y la Medicina, en cuanto tienen que ver con la familia. Estos contenidos vienen a dar respuesta a las necesidades planteadas por los progenitores en el ejercicio de la función parental. La relevancia de este tema se deriva del hecho de que, en plena Sociedad del Conocimiento, como se denomina a la actual, muchos padres y madres afrontan su tarea como educadores desde la inseguridad y la confusión, se guían por la intuición y la buena voluntad, pero tienden a sentirse torpes y descolocados ante el desempeño de una labor para la que opinan no haber sido preparados (Rodríguez y Megías Quirós, 2005), por lo que a veces se encuentran desinformados, desorientados y desconcertados a la hora de entender, comprender y ayudar a sus hijos en sus necesidades.

Las Ciencias Sociales, las de la Educación y las Ciencias de la Familia pueden conjugarse al reflexionar sobre la educación familiar. La Pedagogía Familiar trata de dar razón del conjunto de hechos educativos que acaecen en la familia considerada como sistema o realidad compleja, con el fin de comprender los fenómenos propios de ella y sus relaciones para mejorar e incluso potenciar, inhibir o fijar unos itinerarios de acción.

En la familia, cada persona pasa por sucesivas identidades. Así, en determinados momentos del ciclo vital se van asumiendo los roles correspondientes a la edad y la situación que se ocupa en ella. De igual modo, los niños a lo largo de su desarrollo van adoptando progresivamente nuevos roles diferenciales. Es preciso

aprender para desempeñar los roles. Esos aprendizajes en bastantes ocasiones presentan fallos y carencias debidos a una deficiente educación familiar (Quintana, 2004).

Además, el cambio social producido en las últimas décadas hace que el mundo de hoy tenga pocos parecidos con el de antaño; los padres actuales sienten que el mundo de sus hijos no es exactamente el mismo que ellos conocieron cuando fueron niños (Rodríguez y Megías Quirós, 2005) o, dicho de otro modo, el contexto familiar de los adolescentes de hoy en día es completamente diferente al de sus padres y abuelos (Lila, Buelga y Musitu, 2006). De esa constatación emana esa sensación difusa de encontrarse perdidos. Por ello, dado que las nuevas generaciones tienen unas características muy diferentes a las de generaciones anteriores, es preciso reflexionar y estudiarlas a fin de adecuar la ayuda que precisan (Hernández-Sampelayo, 2013). Una gran cantidad de padres, el 83%, confiesa que siente necesidad de conocer más sobre métodos para ayudar a los hijos (Álvarez Blanco, 2006).

Por otro lado, en los últimos decenios no ha parado de crecer la conciencia acerca de la importancia determinante de las familias en el éxito social y personal de los niños, adolescentes y jóvenes (Collet-Sabé, 2013). Marina (2012) hace notar que en Estados Unidos, desde los años noventa, se elaboran programas para ayudar a los padres a enfrentarse a situaciones difíciles y se ha creado en ellos la necesidad de ser aconsejados. Por lo que ha surgido una nueva especialidad psicopedagógica, denominada parenting, con la misión de estudiar y enseñar la influencia educativa de los padres. Cada vez, dice este autor, somos más conscientes del papel educativo de las familias, y de la dificultad de ejercer ese papel, por lo que resultan oportunos los contenidos que resaltan el rol de los padres en la educación y la necesidad que tienen estos de ser educados para esa labor. La Pedagogía de la Familia se justifica por la trascendencia que tienen las relaciones en este entorno para el desarrollo de la naturaleza humana y porque se conoce en qué consisten las relaciones familiares, las condiciones de su existencia y algunos resultados de la vida familiar (Neira, 2003).

La Pedagogía de la Familia permite dar respuesta a las inquietudes y dudas sobre las consecuencias del comportamiento diario de los progenitores y de sus formas de proceder en relación con los hijos, así como facilita el conocimiento de estos en función de la etapa evolutiva en que se encuentran. Los beneficiarios de los conocimientos aplicados de esta nueva rama educativa

son tanto los padres como los hijos y los profesores. Todos ellos verían reforzadas sus competencias para desempeñar las funciones que conllevan cada uno de los roles (Oliva, Hidalgo, Martín, Parra, Ríos y Vallejo, 2006) .

5.1. Educación familiar: Pedagogía de la Familia

Si bien la ciencia pedagógica ha estado relacionada tradicionalmente con el alumnado y las personas en formación, como su propia etimología indica (paidos: niño), hoy es preciso ampliar esa acepción y vincularla a las diversas edades de la persona, pues el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida, y a todas las circunstancias específicas en las que pueda desarrollarse un aprendizaje valioso. El contexto familiar es uno de ellos, porque tiene una enorme importancia para la formación y el desarrollo de la personalidad de todos sus integrantes. Hablamos, en este caso, de Pedagogía aplicada al ámbito familiar. Es por ello que autores como Catarsi (2011) opinan que la Pedagogía de la Familia bien se puede incluir dentro del amplio campo de la Pedagogía posmoderna. Esta ciencia es muy reciente, habiéndose desgajado de las Ciencias de la Educación. Gayet (2004) afirma que la Educación Familiar en Francia aparece en 1980, como un dominio de investigación autónomo. En España aún no posee esa consideración, sino que se concibe como una disciplina de tipo teórico-práctico dentro de las Ciencias de la Educación (Aguilar, 2002).

Esta Pedagogía tiene como núcleo central la función educativa de la familia y todos los conocimientos relacionados con ella, especialmente los referidos a estilos parentales de educación de los hijos. Este saber es valioso porque permite pensar sobre nuestro conocimiento cotidiano y reflexionar sobre nuestra existencia (Feito, 2006), en un tiempo en que los cambios constantes son la seña de identidad de la sociedad actual y también de la familia y de los roles implicados en ella, tanto de los padres como de los hijos y de otros familiares cercanos, cual es el caso de los abuelos (Comellas, 2013).

5.2. Justificación de la Pedagogía de la Familia

El nacimiento del primer niño en una familia es un acontecimiento que supone una convulsión general en su convivencia, porque modifica las relaciones hasta entonces existentes y asigna nuevos roles no sólo a los miembros de la pareja, sino también a los familiares más cercanos; así, los cónyuges se convierten en

padres y aparecen nuevas figuras familiares que hoy adquieren una importancia creciente: los abuelos (Catarsi, 2011). Las personas que encarnan estos nuevos roles y funciones son conscientes, ante todo, de que van a tener que aprender mucho para tratar a ese nuevo ser que acaba de llegar. Si bien en los primeros meses las necesidades se ciñen principalmente a los aspectos más biológicos, como son la alimentación, la higiene y el establecimiento de rutinas horarias, enseguida habrá que tomar decisiones de carácter educativo. Los padres deberán aprender a ejercer de tales. La sensación de desconocimiento, desorientación e impotencia se apodera de muchos de ellos, cuando los hijos van creciendo y, especialmente, una vez que alcanzan la adolescencia (Pérez Alonso-Geta, 2003).

La función de ser padres y las competencias a cultivar para desarrollar bien el rol no se encuentran pautadas en unas reglas escritas de conocimiento generalizado por la población, sino que cada persona lo interpreta de acuerdo con su especial sensibilidad, desarrollada en la construcción de su personalidad a lo largo de la vida. Lo que ocurre realmente es que muchos padres se enfrentan a esta tarea desde la inseguridad y la confusión, dado que no existe una preparación específica y generalizada al respecto (Megías Valenzuela, 2003). Una gran parte de los padres y madres no se sienten preparados para ejercer de tales (Oliva et al., 2006) y experimentan vivencias de desbordamiento, resignación, soledad, impotencia y hartazgo en las relaciones con los hijos en numerosas ocasiones (Megías Valenzuela, 2003).

La constatación de este hecho llevó al juez Emilio Calatayud, magistrado del Tribunal de Menores de Granada, a expresar la necesidad de instaurar un periodo de aprendizaje obligatorio para todos los padres, señalando que a los padres que tienen un hijo y van a registrarlo se les debería obligar a asistir un tiempo a Escuelas de Padres. Este tipo de escuelas tienen como finalidad ayudar a los padres y madres a realizar con más seguridad y confianza sus funciones parentales (Marina, 2006). La formación de los padres y madres para el desarrollo positivo del rol parental ha sido recomendada por el Consejo de Europa como una medida de apoyo preventivo para las familias y para la sociedad (Martínez González, 2010). Estas prácticas se encuentran normalizadas en otras sociedades, como la finlandesa. En efecto, expone Melgarejo (2014) que en Finlandia, durante el embarazo y los primeros años de la vida del bebé, los padres reciben cursos de salud nutricional, organizados por los ayuntamientos y financiados por el Estado, para garantizar una nutrición correcta de los niños, ya que esta influye en el rendimiento escolar.

Es tal la trascendencia de la labor de los padres desde los primeros pasos y aprendizajes de los hijos en el seno familiar, que ya no tendrá marcha atrás (Neira, 2003) y hace que resulte necesaria la implantación de una educación familiar (Kñallinsky, 1999; Aguilar, 2001). Ejercer de padres no es un hecho instintivo y natural, sino que comporta un proceso de información y de formación (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003). Es por esto que cada vez se reclama más formación de este tipo, tanto para los padres como para el profesorado. En este sentido, Ríos (2005) encuentra un paralelismo acusado entre la familia y la edad de los hijos, de modo que, cuando estos llegan a la adolescencia, la familia también lo hace y en esa crisis evolutiva tendrá que redefinirse la propia identidad del sistema familiar. Igualmente, apunta este autor, cuando los hijos ingresan por primera vez en la escuela, los padres han de ser ayudados para que comprendan esa situación nueva, en la que la vinculación afectiva de sus retoños se extiende a otras personas distintas de ellos.

Lograr ser padres competentes en la educación de los hijos no es un proceso sencillo ni se consigue por generación espontánea, sino que, como todas las competencias humanas, es fruto de sucesivos aprendizajes. Estos, en su mayor parte, se obtienen de la propia experiencia, aprendiendo de los aciertos y de los fracasos y mediando el sentido común (Luri, 2014). A veces, sin embargo, en función de la complejidad de las situaciones, se precisa la reflexión, ayuda, sistematización y colaboración de personas que por su profesión han tratado y trabajan sobre el desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes. Los conocimientos sobre la vida familiar y la crianza de los hijos, que contempla la evolución desde la situación de persona bebé hasta que culmina su desarrollo y logra la autonomía como persona independiente y adulta, se encuentran englobados dentro de esta ciencia, social y pedagógica a la vez. Sus conocimientos pueden ser aplicados a la mejora sistemática de las funciones familiares desempeñadas por las personas, que se encuentran en relación con los niños y adolescentes, padres principalmente, pero también abuelos u otros parientes. Por ello, dedicaré un apartado del capítulo a reflexionar sobre la pertinencia de una Pedagogía de la Familia en los sucesivos contextos a los que va accediendo el niño: escuela infantil, colegio e instituto y, por supuesto, para los familiares, que forman parte del contexto de los hijos durante un periodo de tiempo aún más prolongado que los centros educativos.

Un objetivo adecuado de esta disciplina es que padres y profesores desarrollen competencias educativas para impulsar una educación de calidad, que facilite la consecución del éxito en el desarrollo personal de los niños y en el logro de unas

metas educativas acordes con una sociedad evolucionada, la sociedad del conocimiento de los inicios del siglo XXI. En este sentido se está produciendo una mayor divulgación de conocimientos pedagógicos y se impulsan materiales como el Programa LISIS, que a través de numerosas actividades proporciona a los padres información y recursos para desenvolverse con adolescentes (Lila, Buelga y Musitu, 2006), o el Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales, publicado por el Ministerio de Sanidad y Política Social (Martínez González, 2009), cuya autora plantea el material como ayuda a padres y madres y a otras figuras con responsabilidades educativas con niños y jóvenes. También, en este mismo contexto, es preciso señalar la fundación Universidad de Padres impulsada por el profesor José Antonio Marina, que ofrece esta formación por vía telemática desde 2007, habiendo pasado ya por sus cursos más de 8.000 familias.

Como ha quedado anteriormente anotado, el ámbito familiar, reflejando el cambio social general, es muy diferente al que se daba tres o cuatro décadas atrás, cuando los actuales padres ocupaban el rol de hijos. De ese modo, su experiencia infantil les va a servir para el presente, pero sólo relativamente. Las familias son hoy, por lo general, instituciones de tipo democrático en las que los padres, hombres y mujeres, se aplican por lograr una igualdad real de derechos y responsabilidades. Así que es necesario modificar los roles tradicionales respecto de su implicación en la familia y generar nuevos comportamientos, actitudes, valores sociales y normas para que esa igualdad real, independientemente del género de los hijos, no siga siendo una asignatura pendiente (Martín, 2013). Pero no sólo nos encontramos ante un tipo de familia nueva, sino que también ha cambiado mucho el concepto que ahora tenemos sobre la niñez, la infancia y la adolescencia. Los niños no son ya los seres pequeños que ocupaban el escalafón inferior de la jerarquía familiar y que, como primera obligación, eran educados para la obediencia, el acatamiento de normas y el respeto a la autoridad de los padres y de los mayores. La nueva generación de niños y jóvenes presenta unas características diferentes a las de etapas anteriores y es muy importante conocer dichas circunstancias para poder ayudarles a crecer y a madurar como personas (Hernández-Sampelayo, 2013).

A medida que aumenta la edad de los hijos, el entorno familiar entra en relación con el segundo contexto de socialización y educación más importante para la formación y el desarrollo personal de los niños: el ámbito escolar. La entrada en la escuela y el trato con los profesores serán una nueva fuente de experiencias vitales, tanto para los padres como para los hijos. Y aquí también van a surgir nuevas exigencias, porque muchos padres manifiestan su necesidad de informarse

sobre métodos para ayudar al hijo con los deberes escolares y entienden que, si adquieren un conjunto de habilidades de comunicación y de técnicas de estudio, les resultará más sencillo cooperar con su hijo en las tareas escolares (Álvarez Blanco, 2006). En su investigación, asegura esta autora, la necesidad de información sobre métodos para ayudar a los hijos es sentida por el 83% de los padres y madres, así como también el 59% de las familias declaran no tener una idea nítida con respecto a lo que los profesores esperan de ellos en relación con la educación de su hijo. A ello hay que añadir el hecho de que hay padres que consideran que la labor educativa es competencia exclusiva de los profesores y equiparan la participación de los padres en el ámbito escolar como una intromisión en el área profesional de los docentes (Feito, 2006).

Sin embargo, las condiciones de escolarización actuales no son las que estaban en vigor en la infancia de los padres y mucho menos de los abuelos. Hoy la asistencia a la escuela es un derecho y una obligación durante un periodo que tiende a abarcar alrededor de 18 años de la vida de niños y jóvenes. Este hecho supone un cambio fundamental tanto para los profesores como para los padres, pues los dos contextos de formación y socialización coexisten y conviven durante mucho tiempo. Es preciso revisar, por tanto, el protagonismo de los microsistemas familiar y escolar, buscando la cohesión y la coordinación para que se puedan generar sinergias y repercutir en mayor y mejor modo en la población infantil y juvenil (Comellas et al. 2013). Sólo cuando entre ambos entornos existe coordinación y una buena conexión se puede lograr una coherencia y retroalimentación que potencie la buena marcha del alumno en la vida escolar (Epstein, 2001; Belinchón et al. 2009)

A pesar de que a nivel formal todo el mundo está de acuerdo en considerar que la familia y la escuela deberían ser contextos yuxtapuestos y colaboradores entre sí, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre ambos. Una parte importante de padres manifiesta tener desconocimiento del entorno escolar (Álvarez Blanco, 2006) y, a la vez, muchos profesores desconocen el entorno familiar e incluso consideran una intrusión la participación de los padres en la vida escolar, argumentando que en otros ámbitos de la vida social y laboral no se dan esos cauces de participación democrática (Feito, 2006) y, para ejemplificarlo, comparan el mundo educativo con el sanitario.

La sociedad actual es sumamente compleja y se encuentra sometida a cambios constantes derivados de la aceleración de las innovaciones tecnológicas. En esta

nueva complejidad es necesario delimitar un reparto de responsabilidades sobre la infancia y llegar a acuerdos sobre las funciones de la familia, y de la institución escolar, para, de ese modo, coordinar la manera de que padres y profesores lleguen a acuerdos y trabajen conjuntamente en favor de niños y adolescentes (Navarro, 2007). Sin embargo, esta asignación de responsabilidades no resulta sencilla, porque existe una tendencia por parte de algunos padres a no sentirse implicados en la educación de sus hijos, al considerar que la educación compete única y exclusivamente al centro educativo. Se tiende a atribuir toda la responsabilidad de la educación al sistema formal, obviando que es a los padres a quienes en primer lugar les corresponde esta tarea (Cánovas y Pérez, 2002).

Por otro lado, muchas familias se encuentran sometidas a factores estresantes y a unas condiciones laborales y sociales extremas, que no facilitan la labor de educación de los progenitores. Este hecho se muestra de forma muy acusada en las familias inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas o que se desarrollan en medios sociales y económicos desfavorecidos (Cagigal, 2007). Son estas familias las que presentan más necesidad de apoyos y de recursos para asumir la responsabilidad de la educación de los hijos y las que plantean nuevos retos en el sistema educativo para lograr calidad en esa educación.

5.3. Objetivos y función

La Pedagogía de la Familia, como saber aplicado, se plantea una amplia serie de objetivos. Se parte del hecho de que los conocimientos sobre la familia se construyen de acuerdo con el cambio de las circunstancias vitales en la institución. Las personas más necesitadas de este tipo de conocimientos son los miembros de la unidad familiar. La Pedagogía de la Familia aparece así como un conjunto de conocimientos sobre el medio familiar que viene a dar respuesta a las necesidades de apoyo psicológico expresados por los padres, que se sienten cada vez menos preparados para afrontar sus deberes para con sus hijos (Catarsi, 2011). La familia actual, en la que la mujer se encuentra casi plenamente integrada en el mundo social, cultural, laboral y profesional, requiere una formación y educación para avanzar en un régimen de igualdad. Es preciso sensibilizar para este nuevo planteamiento en la educación, desde la edad escolar, para que todos los integrantes de la familia puedan compartir responsabilidades y cambiar las actitudes y el reparto tradicional de tareas, en el que la mujer se dedicaba por entero al cuidado del hogar (Martín, 2013).

Uno de los objetivos de esta ciencia aplicada es la reflexión sobre la actuación de los padres en la relación con sus hijos, de modo que se puedan obtener conocimientos de los errores detectados y, en definitiva, unir la experiencia real y el aprendizaje sobre ella, para mejorar las competencias en el desempeño de responsabilidades (Catarsi, 2011). Es fundamental que los conocimientos acumulados sobre la familia se constituyan en un recurso y apoyo para que los progenitores puedan encontrar, dice este autor, el adecuado camino para llegar a ser buenos padres. Una actualización permanente en la función educativa de los padres es más necesaria aún en un tiempo en que los conocimientos tienen fecha de caducidad, obsolescencia, porque los cambios se producen a gran velocidad.

En pocos años hemos pasado de las familias tradicionales de ideología patriarcal y jerárquica, con un reparto de roles dentro del hogar muy definido y asimétrico, a otro tipo de familia de corte democrático, donde se aminoran las jerarquías y la asunción de roles se hace en régimen de igualdad. A pesar de este hecho, a menudo se constata una gran ausencia del padre en las labores de educación de los hijos, que suele justificarse aduciendo motivos de trabajo, y recae el peso en la madre, que siempre, aunque trabaje, responde a las necesidades del niño (Aguilar, 2001). Así pues, madres, padres, hijos y abuelos en este momento se encuentran redefiniendo sus papeles, que han sufrido una fuerte transformación en las últimas décadas, lo que hace especialmente útil la reflexión sobre ellos.

Existen múltiples formas de ser buenos padres y cada persona ha de encontrar su propio modo de conducirse y, de acuerdo con su personalidad y convicciones, ha de buscar respuestas satisfactorias a sus propias preguntas. La Pedagogía de la Familia busca potenciar las competencias reflexivas de los padres y de todas aquellas personas, como los abuelos y tíos que tienen tanta influencia en la vida familiar de los niños y jóvenes, para conseguir que, principalmente las parejas, lleguen a dotarse de autonomía en su actuar como padres. Catarsi (2011) denomina a este objetivo con un moderno anglicismo de amplio predicamento en psicopedagogía, empowerment, que a menudo se presenta traducido como empoderamiento. Más adecuado, a mi juicio, es denominarlo capacitación o desarrollo competencial para que la actuación de los padres sea más autónoma y responsable.

La reflexión sobre la vida cotidiana en la familia debe estar orientada especialmente a sopesar los distintos estilos educativos y los valores en que se sustentan, de modo que los padres puedan alcanzar un pensamiento crítico sobre

sus relaciones con los hijos y así elevar su competencia y su responsabilidad educativa (Catarsi, 2011). Uno de los objetivos de esta rama de la Pedagogía consiste en promover el crecimiento de padres reflexivos en varios sentidos. Hay que ser padres competentes, pero no se es competente solamente por ser padre, por lo que es necesario que se posibiliten medios para la reflexión, de modo que puedan recorrer el camino hacia la toma de conciencia de su papel en el proceso (Fortunati, 2006). Por una parte, se puede promocionar el crecimiento numérico, es decir, que cada vez más padres actúen de forma consciente, autónoma y efectiva en sus funciones educativas para con los hijos; un crecimiento que repercutirá a su vez en el perfeccionamiento de su propia personalidad. Por otra parte, el beneficio se extenderá al contexto social en el que se encuentran insertos los miembros de la familia, como son la escuela, el barrio y la localidad, la comunidad en general. El aprendizaje familiar no es ahora visto exclusivamente como una herramienta para mejorar el rendimiento académico de los alumnos, sino también para contribuir a la inclusión social, regeneración de la comunidad y mejoramiento de las condiciones de vida (Haggart, 2000).

Los objetivos de la Pedagogía de la Familia podrían resumirse así: constituirse en recurso y ayuda a los padres para enfrentarse a los problemas cotidianos de convivencia en el hogar, implicándolos en el crecimiento y la formación de sus hijos y responsabilizando a todos sus miembros (Miranzo, 2007), siguiendo, para ello, un modelo de estilo educativo democrático, que tiende a valorar y a hacer más autónomas a las personas (Catarsi, 2011).

5.4. Contenidos

Esta pedagogía tiene un campo propio y definido que consiste en trabajar con las teorías implícitas que orientan las prácticas educativas de cada familia, para hacerlas explícitas. De ese modo, los padres a través de la reflexión podrían ser conscientes de ellas y elegir una actuación intencionada, superando los automatismos en el hacer por costumbre rutinaria (Catarsi, 2011). Este autor enumera los contenidos de ese convivir cotidiano en la familia y explica que no se trata de problemas academicistas, sino relacionados con la vida diaria en el hogar, como son las reglas y la disciplina en casa, el uso de la televisión y de los nuevos aparatos tecnológicos, la vida afectiva y sexual, los comportamientos problemáticos y agresivos y la organización del tiempo extraescolar.

Otro gran campo de contenidos tiene que ver con el desarrollo de habilidades sociales y estrategias comunicativas, que permitan a los padres una relación y un trato afable y afectuoso con los hijos; se trata de habilidades como el fomento de la autoestima y el autocontrol, así como el crecimiento de la asertividad, la capacidad de empatía y de adaptación social; asimismo, se trata de poner en juego estrategias para mantener un correcto diálogo, aprender a expresar sentimientos propios y a escuchar los de los demás y aprender a negociar y a llegar a pactos (Álvarez Blanco, 2006). Esta autora apunta un tercer campo de contenidos aplicables a la Pedagogía Familiar dirigido al conocimiento de los niños en función de la edad evolutiva en que se encuentran, como ocurre en la adolescencia. En ella, los hijos y sus familias se encuentran en una situación de estrés, dado que este periodo vital se caracteriza por un proceso de búsqueda en que los adolescentes tratan de componer su imagen en un mundo que apenas comprenden, con un cuerpo que están descubriendo (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Las dificultades propias de la adolescencia ponen de relieve la importancia que tiene ofrecer apoyo a los padres y madres de adolescentes en su tarea educativa (Oliva, 2006). Todo ello con la finalidad de que los padres y otros familiares comprendan y sepan afrontar mejor los cambios que experimentan sus hijos. Kherroubi (2008), además, advierte de otros dos momentos clave en que los padres necesitan estar afianzados, la entrada en la Escuela Infantil y el inicio de la Enseñanza Primaria, por su trascendencia para la escolarización de los hijos.

5.5. Método

El método más adecuado para tratar sobre las acciones cotidianas de los padres en el seno familiar es el del trabajo en pequeño grupo, guiado por un profesional facilitador y dinamizador. Esto es especialmente recomendable cuando los comportamientos son problemáticos. Segura y Mesa (2011) hacen notar que las familias más necesitadas de herramientas para educar a sus hijos e hijas, que podrían ser obtenidas a través de la Pedagogía Familiar, no suelen acudir a charlas o reuniones que se hacen en las escuelas, por lo que es preciso buscar otros caminos de acceso para ellas.

La implicación de los padres en las actividades de formación no es una empresa sencilla. Los educadores suelen apoyar vías tradicionales en las que los padres reciben información acudiendo a las actividades diseñadas por el colegio, pero los

padres y madres prefieren una definición más amplia y una estructura distinta (Martínez y Galíndez, 2003). La Pedagogía Familiar, en su aplicación con padres y madres, requiere de un formato especial, dado que son personas adultas y que el tema puesto a valoración y a consideración son sus comportamientos, actitudes y relaciones con los hijos y demás miembros de la familia. El objetivo es evaluar las conductas y plantear innovaciones y modificaciones en ellas, cuando se considere necesario. Implican profundamente a las personas y precisan entornos educativos que favorezcan la reflexión, la comunicación de experiencias y la toma de decisiones sobre las propias conductas. No está indicado, pues, para ser tratado por medio de conferencias o cursos con asistentes pasivos.

El principal objeto de reflexión y debate se refiere a los estilos educativos puestos en juego por los padres. Cada estilo educativo lleva implícitos valores y estrategias que es preciso desvelar y hacer explícitos, para que realmente pueda darse un proceso de cuestionamiento sobre el comportamiento de los progenitores y se planteen modificaciones sobre la práctica, si esta es considerada inapropiada o mejorable. Los principales destinatarios de este tipo de contenidos y formación son los padres, pero en lugares cercanos se encuentran los abuelos y otros familiares que estén muy próximos a los niños en desarrollo. El profesorado obtendría, asimismo, unos conocimientos complementarios a los tratados en su formación inicial, en la que se incide casi exclusivamente en la pedagogía dirigida hacia el alumnado (Comellas et al. 2013).

Los contenidos de esta disciplina tienen que ver también con la evolución en función de las edades de los hijos, que plantean unas circunstancias, necesidades y conflictos muy diferenciados en cada etapa vital. De ese modo, sería posible establecer itinerarios de formación, como apoyo a las familias, para promover relaciones adecuadas en ellas y favorecer el desarrollo y crecimiento personal de sus miembros en momentos diversos, como la preparación al parto, la primera estancia en la escuela infantil, la etapa de Educación Primaria, la adolescencia y la Educación Secundaria.

El modelo de enseñanza y aprendizaje de la Pedagogía Familiar de corte clásico con transmisión de contenidos ya encorsetados, en los que un experto comunica los conocimientos a otros individuos que desconocen el tema y asisten pasivamente a esa disertación, en una posición de inferioridad asimétrica, no suele tener éxito ni moviliza a los padres y madres. Por ello, el modelo más adecuado sería el de la colaboración con una persona experta en régimen de igualdad, a

través del diálogo y la comunicación. Este procedimiento ha sido denominado como *partenariado* o *partnership* (Cox-Petersen, 2011) entre profesionales, docentes y padres y madres.

Así pues, el *partenariado*, entendido en este contexto de Pedagogía de la Familia, tomaría la forma de pequeño grupo de reflexión formado por padres y madres y asesorado y moderado por un profesional dinamizador de las reuniones, a través de unas relaciones de tipo horizontal, paritario y cooperativo, con el objetivo de poner en común sus capacidades y recursos y tratar sobre las necesidades educativas de los niños y adolescentes (Catarsi, 2011). Este autor observa que existen pocas experiencias de apoyo a los padres en situación de normalidad. Lo usual son las charlas y conferencias con expertos que comunican su saber a los padres.

Para elaborar modelos educativos de referencia y funcionales resultan más adecuadas las actividades que permiten a los padres y madres la oportunidad de encontrarse y confrontar e intercambiar experiencias, puntos de vista, problemas y dudas sobre la educación del propio hijo (Fortunati, 2006). La competencia, dice este autor, se adquiere no tanto por la transmisión de conocimientos que un experto realiza a los que asisten a las actividades de formación, sino con la conquista individual de cada uno de ellos hacia la toma de conciencia a través de momentos de reflexión y de comparación. En actividades de este tipo se crea un ambiente en el que los participantes pueden sentirse valorados y motivados a asumir responsabilidades y a incrementar su dominio sobre los factores que les afectan a ellos y a sus hijos (Vanderslice y García Bacete, 2006). El aprendizaje a fomentar es el que se consigue a través del diálogo, valorando todas las aportaciones sin tener en cuenta el origen sociocultural de los miembros del grupo (Foncillas y Laorden, 2014).

Cada vez se van documentando más experiencias de asesoramiento a familias, tanto de una forma comunitaria vinculada a los centros escolares (García, 2005; Martínez González, Pérez y Becedóniz, 2014), como dirigida a los progenitores (Pérez Testor, 2006; Torío, Peña, Rodríguez, Molina, Hernández e Inda, 2013).

5.6. El educador familiar o dinamizador

El papel de dinamizador de educación familiar puede ser desempeñado por distintos técnicos, como, por ejemplo, psicólogos, pedagogos, educadores en los

distintos niveles y etapas del sistema educativo, profesionales sociosanitarios, etc. (Catarsi, 2011). Lo lógico es que, a lo largo de la infancia y de la adolescencia de los hijos, puedan ser varios los dinamizadores de los grupos de Pedagogía Familiar, ligados a los centros educativos en los que se escolarizan los alumnos. Este trabajo de apoyo y ayuda a los padres con el fin de adquirir competencias cualificadas para la educación y la formación de los hijos podría formar parte constitutiva de la jornada laboral y de las funciones de los técnicos mencionados anteriormente. Los educadores sociales pueden dinamizar aulas con familias, abordando los problemas educativos desde la raíz y el contexto donde nacen (Laorden, Prado y Royo, 2006).

El dinamizador de educación familiar debe tener una conducta general empática con los padres y mostrarse acogedor ante sus propuestas, necesidades y experiencias, porque su objetivo no es enseñar a ser padres, sino, más bien, el de escuchar y facilitar la reflexión sobre la experiencia, para que padres y madres lleguen a ser capaces de adquirir competencias que les permitan gestionar autónomamente sus dificultades (Catarsi, 2011). El dinamizador del grupo, continúa diciendo este autor, debe ser capaz de categorizar la experiencia de los padres y madres y contribuir a que estos aprendan de la misma y construyan nuevos conocimientos. La complicidad del dinamizador con los padres facilitará que la relación no sea jerárquica y desequilibrada, sino en igualdad, como socios y personas adultas que voluntariamente colaboran en una tarea concreta en la que se encuentran personalmente interesados.

5.7. Consecuencias y resultados

La eficacia de los centros educativos depende de la colaboración de las familias, por lo que la escuela debería ayudar a que los padres realizaran mejor sus tareas educativas en casa y también a que se implicaran en el funcionamiento de los centros (Marina, 2006). Para ello, dice este autor, es fundamental que se establezcan programas de apoyo dirigidos a los padres y, especialmente, a las madres. Las actividades de educación familiar, si se asocian a los centros sanitarios y educativos a los cuales van accediendo los niños en función de su edad, supondrán una coordinación y cooperación entre las instituciones socializadoras y educadoras por excelencia, la familia y la escuela. Mejorará la complementariedad de los valores promocionados por ambas instituciones: los de la familia, más relacionados con el desarrollo personal y la socialización, y los de la escuela, más orientados al logro académico y a la eficacia de los aprendizajes. La coherencia se

verá beneficiada por la acción colaboradora de ambas instituciones, evitando la contradicción y el vacío de valores morales y éticos, así como fomentando la responsabilidad y el compromiso.

El resultado de la educación familiar desembocará, lógicamente, en una interacción entre la familia y el centro educativo más coordinada, cohesionada y coherente. Cánovas y Pérez (2002) señalan que muchas investigaciones muestran ya los resultados positivos de esta colaboración, tanto en los propios adolescentes, como en padres y en profesores, así como en el funcionamiento del centro educativo como tal. Cuando las familias son reconocidas por los centros educativos y los profesores como interlocutoras y la participación familiar en la escuela tiene una función educadora, se desarrolla la conciencia cívica, se refuerzan los lazos de solidaridad, se hace más comprensible el interés general y se producen nuevos conocimientos y modalidades de acción que refuerzan las actuaciones formativas hechas en ambos contextos (Comellas et al. 2013).

Los acuerdos y compromisos entre la familia y la escuela, entre la educación informal y la formal, son sumamente relevantes para que los objetivos de aprendizaje y comportamiento en los que se encuentran implicados niños y adolescentes se lleven a cabo en armonía y con coherencia (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Estos autores valoran el hecho de que los estudios sobre la colaboración entre ambos contextos reflejan que las mejores y más eficaces escuelas son aquellas que cuentan con el mayor apoyo y participación de los padres, indicando a la vez que esa colaboración resulta especialmente positiva en las familias que presentan problemas escolares, como el rechazo del grupo de iguales o problemas de comportamiento y de rendimiento académico.

Belinchón et al. (2009), al exponer su experiencia de mejora en un centro de Enseñanza Secundaria, detallan el modo en que las dificultades de ajuste social y académico se muestran muy patentes en familias que, por las circunstancias en las que viven, se encuentran en condiciones más carenciales y estresantes; predominantemente, las familias de inmigrantes y las que se constituyen en familias en riesgo por encontrarse en condiciones sociales y económicas desfavorables, resultado de situaciones personales y familiares muy complicadas. Pues bien, estos profesionales han constatado que la única forma de obtener buenos resultados y de resolver los problemas con los alumnos es trabajando conjuntamente con las familias. Lo expresan con palabras de uso común: "si no conocemos a nuestros alumnos y si ellos o sus familias no confían en nosotros, resulta muy difícil obtener buenos resultados, no sólo en el plano académico

sino en otros ámbitos” (Belinchón et al. 2009: 61). Los contactos mantenidos con los centros escolares por parte de los padres, así como el apoyo que prestan a sus hijos y las expectativas académicas que mantienen sobre estos, condicionan el éxito educativo (Álvarez Blanco, 2006).

Así pues, si las actuaciones de Pedagogía de la Familia se asocian a la colaboración y participación de los padres con los profesores, se abre un amplio campo de mejora en calidad y resultados de las funciones socializadoras y educativas de ambas instituciones, que redundarán en beneficio de los niños y jóvenes estudiantes. El trabajo en las competencias de padres y madres, a través de la participación de estos en diversos itinerarios de educación familiar, permitirá mejorar la autoestima de los padres y su sentido de la responsabilidad. Los padres y madres se sentirán más seguros y adquirirán más fácilmente conceptos y conocimientos nuevos (Haggart, 2000; Catarsi, 2011). Este último autor también resalta que la autoestima y la competencia para asumir la responsabilidad de ser padres y madres son particularmente necesarias para quienes se han sentido cuestionados y, además, viven en una situación de desventaja cultural y económica.

La colaboración familia-escuela requiere que tanto los profesores como los padres acepten que sus conocimientos en Educación no son superiores al saber que pueden aportar los demás y que consideren el punto de vista del otro como merecedor de ser tenido en cuenta y complementario del propio (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Estos autores detallan una serie de beneficios que reporta para los padres la colaboración con la escuela y el progreso en educación familiar: adquieren mayor sentido de eficacia, valoran más su papel en la educación de los hijos, mejora el nivel de la comunicación con ellos, desarrollan habilidades positivas de paternidad y maternidad, comprenden más los programas escolares y se motivan para continuar su propia educación.

Para los profesores afrontar conocimientos de educación familiar y colaborar con los padres en la educación de los hijos supone también numerosos beneficios, entre los que destacan: mayor satisfacción con su profesión, mayor compromiso con la instrucción del alumnado, mejores habilidades para la relación personal y para la enseñanza y ser más valorados por los directores de los centros educativos (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

5.8. Obstáculos para su implantación

Cuando los padres y los profesores son preguntados acerca de la conveniencia de la participación de las familias en la escuela, coinciden en manifestar que es lógico y razonable que así sea (Álvarez Blanco, 2006; Belinchón et al. 2009). A pesar de que los objetivos de estas dos instituciones aparecen como claramente complementarios y comunes, sin embargo la realidad es que los padres participan muy poco en los cauces de que disponen en los centros educativos y su nivel de implicación es tremendamente decepcionante, apareciendo casi como convidados de piedra en los centros educativos y sufriendo el rechazo de facto por parte de algunos profesores, que no desean intromisiones ajenas en lo que consideran su propio terreno profesional (Feito, 2006). Se dice que las familias participan poco en los centros educativos, pero considerando a los padres y madres como colectivo ante el profesorado, las familias aparecen menos cohesionadas, más frágiles a esa participación que el conjunto de los docentes (Comellas et al. 2013).

Los obstáculos reflejan inercias fuertemente asentadas en las costumbres y usos decantados por el tiempo. Por una parte, los padres, especialmente los que pertenecen a colectivos inmigrantes, minorías étnicas, culturales o religiosas, los que se encuentran en situaciones económicas y sociales en desventaja, así como los que poseen niveles educativos bajos son poco propensos a una relación de diálogo y de participación con el profesorado, por creer no contar con un nivel mínimo para establecer un trato igualitario y equilibrado. Por otro lado, una parte considerable del profesorado plantea las relaciones con las familias de forma asimétrica, arrogándose el papel de expertos y profesionales de la Educación, así como mantienen la creencia de que los padres no se encuentran motivados para esa colaboración, dado que su asistencia a las convocatorias que se les realizan desde los centros es escasa, lo cual se interpreta como falta de interés e implicación en la educación de sus hijos (Comellas et al. 2013). La formación inicial del profesorado, enfocada casi exclusivamente hacia el alumnado, hace que los profesores se resistan a imaginar unas relaciones con las familias distintas a las que conocieron siendo ellos estudiantes (Catarsi, 2011). Los padres generalmente, afirma este autor, son tomados por los centros educativos como clientes que se sirven de un servicio más que como verdaderos socios o partners, con objetivos comunes y compartidos. Por ello, es necesario que los dos colectivos, padres y profesores, se planteen, desde sus conocimientos y posibilidades, cómo pueden cambiar y mejorar (Comellas, 2007).

5.9. Recapitulación

A lo largo de este capítulo he mostrado la existencia de una nueva rama de la Pedagogía, denominada Educación Familiar, que engloba un amplio conjunto de conocimientos interdisciplinarios referidos a la familia y su acción educativa. En un entorno sumamente cambiante, como es nuestro mundo y nuestra sociedad, aparece como una necesidad imprescindible desarrollar competencias para la redefinición y reformulación de los roles implicados en la vida familiar y educativa. Los conocimientos facilitados por la Pedagogía de la Familia aparecen como especialmente útiles para padres, madres y profesorado, quienes podrían ampliar y reconceptualizar sus respectivos roles.

Uno de los objetivos de esta investigación se concreta en conocer las experiencias que han tenido los progenitores en su formación como tales, así como sobre las dificultades que han encontrado, los intereses que les han impulsado y las necesidades que han sentido a lo largo de su desempeño. También pretendo recoger la valoración crítica que realizan de esas carencias y necesidades. La Pedagogía de la Familia, en este contexto, se revela como una poderosa herramienta, que puede ofrecer recursos para que los padres puedan fundamentar el desempeño de sus funciones.

6. El Enfoque Sistémico aplicado a la Educación

He finalizado el capítulo anterior señalando la necesidad de que los dos sectores, padres y profesores, como las figuras representativas de los dos sistemas más implicados en la relación educativa, plantearan y participaran del cambio en la mejora educativa. En la escuela se produce el encuentro del sistema familiar y del escolar, por lo que las familias originarias de todos los alumnos representan subsistemas dentro de ella. Aplicar esta visión sistémica, lleva a expresar a Franke-Gricksch (2004:16) "ahora, frente a mí, no hay veintidós niños sentados sino veintidós familias, más yo con mis hijos y el padre de mis hijos". Hasta tiempos muy recientes, los temas relacionados con la educación no han sido enfocados con una perspectiva contextual, por lo que, con el propósito de tenerla en cuenta, voy a realizar una breve incursión en su génesis y justificación.

Hasta bien entrado el siglo XX, el modo habitual de proceder en la investigación y en el tratamiento de los temas sociales se encontraba enmarcado en un paradigma científico que hundía sus raíces en el racionalismo cartesiano del siglo XVIII, el denominado siglo de las luces. Este paradigma se generalizó a comienzos del siglo XX con el nombre de Positivismo y postula un método de indagación en el que son fundamentos centrales aislar los fenómenos que se estudian y aplicar en ellos la cuantificación y la estadística.

En efecto, una de las indicaciones más nítidas del método experimental consiste en que es necesario separar y aislar los hechos que se quieren investigar en las unidades más simples a las que se sea capaz de llegar. De ese modo, afirman sus promotores, se podrán entender, conocer o resolver. El método experimental consolidaba la afirmación del propio Newton en el sentido de que conocer significaba siempre cuantificar (Colom, 2012), por lo que se impusieron los modelos y técnicas cuantitativistas con carácter generalizado.

La segunda máxima del Discurso del Método de Descartes era fragmentar todo problema en tantos elementos simples y separados como sea posible (Bertalanffy, 1978). Consecuentemente, el pensamiento tradicional, racional, lineal y

lógico del método experimental se basa en las relaciones de causa-efecto y en el enfoque dualista, que se traduce en poner la mirada en los problemas que se pretenden abordar con la intención de atomizarlos, reducirlos a partes simples y aplicar a ellas la solución, sin tener en consideración otros factores que los relacionen con el entorno, con el medio en el que se encuentran anclados. De ese modo, la técnica más adecuada para comprender cualquier fenómeno consiste en descomponer la realidad en partes y, después, proceder al análisis por separado de cada una de ellas (Álvarez Núñez, 2012). Y, continúa afirmando este autor, ese modo tradicional de aplicar el método experimental ha tendido a analizar los sistemas sociales poniendo el foco de luz sobre sus características internas, como si cada situación estudiada fuera una cápsula perfectamente cerrada sobre sí misma, olvidando toda relación mantenida con el medio en que se da.

La crítica al Positivismo comenzó a producirse muy pronto, a mediados del siglo XX, por ser considerado inadecuado e insuficiente para dar respuesta a los interrogantes y problemas relativos a los fenómenos humanos y sociales. A pesar de que la visión positivista aún continúa vigente en numerosos aspectos del mundo educativo (Traveset, 2007), sin embargo fue aumentando el número de pensadores que defendían que, dado el carácter parcial e incompleto del conocimiento que proporcionaba, debía ser completado con otras metodologías y enfoques más amplios y comprensivos de la realidad.

Un ejemplo que, además, ilustra de algún modo el tema tratado en esta investigación lo constituye la visión tradicional de una de las principales disfunciones de la enseñanza, que comúnmente se denomina como fracaso escolar. De acuerdo con ella, se tiende a dictaminar que el problema radica en el individuo fracasado y, por tanto, toda la responsabilidad de ese fenómeno se atribuye a sus características individuales descontextualizadas. Así, se afirma que esas personas tienen escasa motivación, poca inteligencia o que son perezosas. Se proyecta sobre ellos la responsabilidad sobre su éxito o su fracaso, sin tener en cuenta que forman parte de un sistema y que todo está interrelacionado (Álvarez Núñez, 2012; Tarabini, 2015).

6.1. La Teoría General de Sistemas

El carácter disfuncional del conocimiento obtenido a través del método lógico-experimental fue puesto en evidencia a mediados del siglo XX, siendo el filósofo y biólogo austriaco L. von Bertalanffy (1901-1972) quien lideró la crítica hacia el

modelo cartesiano. En este sentido, defendió que ese método no es útil para estudiar adecuadamente la organización de los seres vivos, porque el carácter que define a un ser viviente es su organización y su relación con el medio que le circunda. Por eso, el habitual examen de hechos aislados no puede darnos una explicación completa de los fenómenos vitales, ya que no informa de la coordinación entre las partes y los procesos (Bertalanffy, 1978). Si queremos obtener una comprensión completa, concluye, no se puede ignorar el contexto.

Las críticas a los modelos exclusivamente cuantitativistas pusieron en tela de juicio los principios de la ciencia emanada de Newton, por lo que se introdujeron paulatinamente cambios que venían a remodelar y completar aquellos presupuestos. En este proceso de reforma de la metodología científica vino a desempeñar un papel de primer orden la Teoría General de Sistemas defendida por Bertalanffy (Colom, 2012). Esto es así, porque lo que predomina en el mundo natural y también en el humano son los sistemas abiertos e interrelacionados. Los sistemas pueden definirse como conjuntos de elementos relacionados entre sí y con el medio ambiente. Así, la peculiaridad de los sistemas humanos es su complejidad, porque en gran medida son abiertos, puesto que están inevitablemente en contacto con su medio y reciben sus influencias y, al mismo tiempo, cerrados, porque a través de sus límites seleccionan el tipo de estímulos que reciben (Álvarez Núñez, 2012).

De este modo, con paso firme, en el último tercio del siglo XX, acabó imponiéndose la perspectiva contextual y ecológica derivada de la Teoría General de Sistemas formulada por Bertalanffy como un nuevo paradigma que se enfrenta a las leyes ciegas de la naturaleza y al concepto mecanicista del mundo, apelando a un pensamiento más actualizado, a una visión orgánica del mundo considerado como un conjunto de estructuras relacionadas. La Teoría de Sistemas promueve un cambio de metodología en las Ciencias Sociales, proponiendo el paso de una perspectiva individualista, aislada y descontextualizada de los fenómenos humanos, hacia una visión más relacionada e integrada de estos, atendiendo a las interrelaciones existentes tanto entre sus diversos elementos como con su entorno (Álvarez Núñez, 2012).

El modo de concebir cuanto ocurre, tanto en el mundo natural como en el social, como un juego complejo de sistemas interrelacionados y mutuamente influyentes impregnó las ideologías de la posmodernidad, que surgieron a partir de los movimientos sociales de mayo de 1968, cuyo epicentro se situó en París, pero que, de un modo u otro, tuvieron réplicas en todos los ambientes culturales y

científicos del mundo occidental. En este sentido, es posible que la visión en directo a través de los medios de comunicación, en 1969, de las primeras pisadas del hombre en nuestro satélite, la Luna, y la contemplación desde allí de nuestro planeta como un cuerpo redondo y azulado describiendo una trayectoria en el espacio casi desierto tuviera un efecto demoledor en las conciencias de los ciudadanos que asistían perplejos al desvelamiento de los cielos por primera vez en la historia de nuestra humanidad, como el político estadounidense Al Gore remarca en el documental del que fue guionista, *Una verdad incómoda*, dirigido por David Guggenheim en 2006.

Además, en aquellas circunstancias estaba surgiendo como ciencia autónoma la Ecología, que es la ciencia sistémica por excelencia, porque se basa en el estudio de los Sistemas y de las interrelaciones entre ellos. Para la humanidad, la Tierra se ha convertido en una nave espacial (Morin, 2011) y todos los fenómenos que ocurren dentro de ella se encuentran interconectados, tanto los fenómenos naturales como los sociales. Los descubrimientos constantes en el cosmos y la exploración del espacio exterior a nuestro planeta han contribuido enormemente a ello.

6.2. El Enfoque Contextual

El Enfoque Contextual aplicado a la Educación fue una gran aportación de Bronfenbrenner, para quien la vida humana se desarrolla en varios nichos ecológicos, siendo la familia y la escuela los dos primeros y más importantes por su trascendencia para las personas. Este autor, ya en la década de los ochenta del siglo XX, aplicando la Teoría General de Sistemas, mencionaba la importancia de los dos contextos más cercanos a la socialización y educación de los niños: la familia y la escuela; asimismo, ponía el acento en el nivel del mesosistema como la membrana que coordinaba y permitía la influencia provechosa de la unión de los dos microsistemas, el familiar y el escolar (Bronfenbrenner, 1987).

Familia y escuela son, pues, sistemas (Colom, 2012) en el sentido formulado por Ludwig von Bertalanffy en 1950; esto es, conjuntos complejos formados por diversos elementos que establecen relación entre ellos y que, como resultado de esas interacciones, propician desarrollos y propiedades nuevas que no pueden explicarse solo a partir de las propiedades de los elementos aislados. Esta realidad fue ya presentida por Artístóteles cuando formuló que el todo es más que la suma de las partes.

Si Bronfenbrenner habla de la importancia del mesosistema, como la membrana que une a dos o a varios sistemas, en nuestro caso interesa sobre todo la relación entre el entorno familiar y el escolar. El buen desarrollo escolar y personal de los alumnos pasa por una buena sintonía y coordinación entre los profesores y los padres (Parellada, 2012). Este autor, reflexionando sobre la importancia de los vínculos entre los sistemas escolar y familiar, pone el ejemplo de lo que ocurre con las células, las cuales pueden sobrevivir durante un tiempo sin núcleo y, sin embargo, mueren rápidamente si algo le sucede a la dinámica que se gesta en la membrana, que es la que permite generar los intercambios necesarios para su supervivencia. Es precisamente el mesosistema el lugar esencial que, con la calidad de la interrelación entre dos o más sistemas, determina las posibilidades de cada uno de ellos (Bronfenbrenner, 1978).

Numerosos autores comenzaron a ponderar la importancia de las conexiones entre los sistemas familiar y escolar como una condición determinante para funcionar de manera eficaz como contextos de desarrollo y aprendizaje (Simón y Echeita, 2012). Los efectos positivos de una buena relación entre la familia y la escuela no solo repercuten en un mayor rendimiento académico del alumnado, sino que se traducen también en una mejora del nivel pedagógico de la familia, facilitan la continuidad de los proyectos de la casa y elevan el grado de desarrollo social de toda la comunidad (Kñallinsky, 1999). Esta autora señala que escuela y familia participan de un mismo proceso educativo y, sin embargo, ambas pueden constituir un lazo poderoso o, por el contrario, ser una fuente de conflictos constante.

El Enfoque Ecológico Contextual del desarrollo humano postulado por Bronfenbrenner se encuentra, pues, alineado con el paradigma construido a partir de la Teoría General de Sistemas y también con la teoría del pensamiento complejo y la globalidad defendido por el pensador francés E. Morin, para quien “los problemas particulares sólo pueden ser planteados y pensados correctamente dentro de su contexto, y el contexto mismo de estos problemas debe ser planteado cada vez más dentro del contexto planetario. El desafío de la globalidad es al mismo tiempo un desafío de complejidad” (Morin, 2000: 14).

Este carácter relacional propio del enfoque sistémico contextual se encuentra muy indicado para la comprensión de los fenómenos sociales, por la especial complejidad que posee su conocimiento. En efecto, lo importante para los humanos no son solamente las cosas que les pasan, sino que lo es en mayor grado la forma de sentirlas y vivenciarlas. La Fenomenología es, precisamente, la rama de

la Filosofía que pone el acento en los fenómenos, es decir, en el modo cómo las personas viven los hechos en que se encuentran implicados. Ya el filósofo alemán Kant en su *Crítica de la Razón Pura* denominó fenómenos a los objetos formados y asimilados por la sensibilidad humana y los distinguía de los objetos-en-sí, descontextualizados del espacio y del tiempo; posteriormente, Edmund Husserl fundó y formuló la Fenomenología Trascendental, en la que liga la posibilidad de conocer los hechos a partir de la vivencia y la experiencia de ellos por los seres humanos (Husserl, 1959).

6.3. La Pedagogía Sistémica

En los comienzos del siglo XXI ha surgido una nueva orientación de las Ciencias de la Educación que pone el acento en el carácter sistémico del fenómeno educativo. Se nutre de la Teoría General de Sistemas y del Enfoque Ecológico Contextual. Se denomina Pedagogía Sistémica, porque trata de aplicar aquella teoría al mundo educativo. Ha sido postulada y definida por el psicoterapeuta austriaco Bert Hellinger y se caracteriza por su carácter sistémico, contextual y fenomenológico (Olvera, 2006, 2009, 2012; Traveset, 2007; Parellada, 2008, 2012; Olvera, Traveset y Parellada, 2011).

La Pedagogía Sistémica es una nueva forma de mirar que implica cambios profundos en el modo de conceptualizar la Educación y en las actitudes hacia aquellos que intervienen en el acto educativo: familias, alumnos y docentes. Pone el acento en la conectividad relacional y se reivindica como una filosofía y una metodología que incluye a todos los elementos del sistema educativo, a todos los maestros, a todas las familias, a todos los alumnos. Por ello, uno de sus objetivos es trabajar la inclusión y el sentido de pertenencia, mediante el que todos forman parte de una empresa común que es la Educación (Traveset, 2007). La Pedagogía Sistémica, dice esta autora, es una educación centrada en los vínculos. Cada persona establece un entramado de vínculos con los sistemas a los que pertenece: familia, cultura, país, escuela y amigos. Nos construimos en función de cómo establecemos esos vínculos, que nos aseguran la pertenencia y un lazo seguro con los demás.

Al mismo tiempo que se producían los primeros escauceos de la Pedagogía Sistémica, hace veinte años que en el entorno anglosajón comenzó a postularse el trabajo conjunto del medio escolar y el familiar, de los profesores y de los padres, como un factor de mejora de la calidad de la educación y de la lucha contra los

deficientes resultados alcanzados en los centros educativos. Así, en una pionera investigación Peter Coleman (1998) defendía que cualquiera que desee entender cómo y por qué los niños aprenden más o menos en la escuela necesita entender el rango de posibilidades mediante las interacciones entre la triada formada por los padres, los alumnos y los profesores. Y también añadía que quien desee incrementar el aprendizaje del estudiante o el funcionamiento de una clase o escuela necesita conocer qué clase de interacciones son las más productivas. Basado en numerosas investigaciones, el autor muestra que la mayoría de las escuelas deben comenzar el proceso de cambio con una reconsideración de los efectos de la escuela sobre la casa y, asimismo, de la casa sobre la escuela, porque desconocer este hecho no hace sino dificultar la mejora de la educación. La familia y el centro escolar pueden, pues, ser considerados como sistemas abiertos con sus propias leyes de funcionamiento, que implican a todos sus miembros de manera interdependiente. Si no hay un puente entre la familia y la escuela, el niño experimenta una gran confusión e inseguridad, ya que cada sistema le dice cosas distintas y puede sentir que, para aprender, tiene que traicionar a su familia (Olvera y Schneider, 2007). Ello tendría graves consecuencias para él y para su aprendizaje (Álvarez Núñez, 2012).

La Pedagogía Sistémica surge con la finalidad de encontrar y construir caminos para responder a la creciente preocupación por el fracaso escolar, porque facilita sacar a la luz las causas profundas y mostrar las raíces que están provocando dicha disfunción en los estudiantes y provee recursos a los padres (Hellinger y Olvera, 2010). En este sentido, el método fenomenológico y sistémico creado por el psicoterapeuta alemán Bert Hellinger ha aportado al ámbito de la intervención social y familiar nuevos fundamentos. Uno de los objetivos fundamentales de esta teoría se fija en incrementar el entendimiento de la naturaleza sistémica de las relaciones interpersonales, potenciadas por la fuerza que posee la red social y familiar de cada individuo (Gómez, 2012). Desde la mirada sistémica, las personas no son percibidas como individuos aislados sino, siempre, como parte de una estructura interrelacionada (Franke-Gricksch, 2004).

El fracaso escolar y la responsabilidad adjudicada a los sistemas educativos por esa disfunción en su misión acaban por producir ansiedad y sufrimiento en las unidades básicas de su estructura: en el centro escolar y sus docentes, en las familias y en los alumnos. En la mayoría de las instituciones educativas, sobre todo en los niveles básicos y medios, la colaboración y la confianza entre la escuela y la familia está fragmentada, por lo que es necesario recuperarlas y unirlas, para que se logren objetivos de largo alcance entre ambos entornos o sistemas (Olvera, Traveset y Parellada, 2011).

Por otro lado, la Pedagogía Sistémica aporta la constatación de un tipo de inteligencia a menudo obviado o no tenido en cuenta. Se trata de la inteligencia transgeneracional, que es la que se absorbe en el medio familiar. Dado que no existe una conciencia global y universal que informe sobre lo que es bueno o es malo, cada persona, en concreto cada alumno, cuenta con una conciencia familiar (Olvera, 2012) y en educación este es un punto de partida básico a tener en cuenta. Esta consideración de la inteligencia transgeneracional pone el énfasis en la conexión de cada individuo con el pasado. De ese modo, como individuos de la especie humana, estamos relacionados con nuestros antepasados, mediante la dotación genética con las conquistas logradas en el proceso de humanización a través de una larga y tortuosa evolución biológica y cultural. Las improntas grabadas en nuestra dotación genética por nuestros ancestros, el imprinting, son precisamente las que nos hacen humanos (Morin, 2003).

Diversos investigadores, en las postrimerías del siglo XX, destacaron la importancia de nuevos tipos de inteligencia que venían a añadirse al concepto más comúnmente extendido, que es el de la inteligencia lógica. Así, se incorporaron modalidades como la inteligencia emocional (Goleman, 1997, 1998 y 2013) y posteriormente se distinguieron otras como la inteligencia corporal, social e, incluso, la inteligencia múltiple (Gardner, 2012a y 2012b). Pues bien, la Pedagogía Sistémica postula una nueva inteligencia, llamada transgeneracional, que es la que se produce en el seno de cada familia determinada y que se encuentra condicionada por los acontecimientos específicos que ocurrieron en cada hogar particular y que determinan el destino de las generaciones posteriores (Hellinquer y Olvera, 2010). Cada componente de la familia participa de esa común visión producida en el seno familiar y su percepción de los diversos fenómenos se encuentra contaminada por ella (Olvera y Schneider, 2007).

Las vivencias no son percepciones limpias y directas, sino una forma inconsciente e indirecta de las experiencias del sistema familiar al que pertenecemos, basadas en filtros perceptivos de estilos familiares, sociales y culturales impregnados a través de las generaciones (Ventura, 2012a). Sigue diciendo este autor que cada niño pertenece a un sistema familiar peculiar y singular. Debido a este hecho, señala, únicamente pueden entenderse muchos de los acontecimientos, disfunciones y desórdenes que emergen en las aulas, si se tiene en cuenta que el niño no viene solo a la escuela, sino que aporta su sistema propio. En el aula no sólo está presente el alumno, sino también aquellos sistemas en los que participa: la familia, el grupo de amigos, su barrio de origen, sus creencias (Olvera, 2009).

La Pedagogía Sistémica se formula con referencias a la Teoría General de Sistemas. Parte de la idea de que un sistema es un conjunto de elementos en interacción dinámica, donde el estado de cada elemento está determinado por el estado de cada uno de los demás que lo configuran. Las tres leyes principales que los regulan son las de totalidad, que se formula como el principio de que el todo es mayor que la suma de las partes; la de circularidad, según la cual no hay una relación de causa-efecto entre los miembros de un sistema, sino que causas y efectos se dan de una forma múltiple y, por último, la de equifinalidad mediante la que se pone de manifiesto que se puede llegar a una meta desde puntos de partida distintos y, también, que un mismo efecto puede ser resultado de distintas causas (Olvera, Traveset y Parellada, 2011).

De acuerdo con este enfoque, varios sistemas puestos en relación pueden formar un sistema más amplio. Este es el caso de la familia y la escuela, al cual pertenecen como miembros los padres, los docentes y los hijos/estudiantes. La Pedagogía Sistémica, sostienen estos últimos autores, tiene como objeto de estudio a las relaciones intrasistémicas, intersistémicas y transistémicas que existen entre la familia y la escuela y que tienen un impacto en el proceso educativo de los seres humanos. No podemos diferenciar por completo dónde termina el sistema de familia y dónde comienza el sistema de escuela. Existe un espacio común, según el cual, ser parte del sistema "escuela" implica que la escuela sea también parte de todos los sistemas de familias relacionados con ella o, en sentido figurado, que las familias originarias de todos los alumnos representen subsistemas de una escuela (Franke-Gricksch, 2004).

Desde el punto de vista de la Pedagogía Sistémica, la relación entre padres y profesores ha de ser una relación privilegiada (Traveset, 2012) por los efectos positivos de continuidad en la educación entre ambos sistemas y por su mutua potenciación. La relación es necesaria siempre, pero en la etapa infantil es imprescindible y los beneficios son mutuos, porque mejoran los climas de convivencia de ambos ámbitos (Cabrera, Funes y Brullet, 2004). El Consejo Escolar del Estado, por otra parte, viene señalando reiteradamente en los sucesivos informes anuales su preocupación por el bajo nivel, tanto cuantitativo como cualitativo, de la participación de los padres en los centros docentes. Este hecho comienza a ser considerado negativo, porque priva a la Educación de un importante caudal de recursos. De ese modo hay autores que sostienen que la escuela tiene una tarea pendiente de cara a las familias, que es reconocer el papel que desempeñan en la educación de los hijos (Berruete, 2014). Así, se apunta que en las salas de visita de los centros escolares y en las aulas de padres es preciso

construir un puente entre padres y maestros con la intención de conocerse, respetarse y enriquecerse mutuamente (Bazarra, Casanova y Ugarte, 2007). La Pedagogía Sistémica pretende la transformación de los centros docentes en un foro donde tengan cabida los padres, para que pueden expresar sus preocupaciones y necesidades y, en conjunto con el equipo docente, lograr acuerdos para mirar al futuro, y diseñar y operar estrategias a favor de los hijos (Olvera, 2012).

Tanto la cultura familiar como la escolar dejan su impronta en los niños y niñas, marcando su primera infancia y se constituyen en base de su desarrollo humano (Palacios y Rodrigo, 1998; Morin, 2003). El entorno familiar, pues, tiene una importancia decisiva en el desarrollo de los hijos y el posterior progreso o fracaso académico en la escuela, que son fenómenos de una gran complejidad, porque dependen de multitud de factores; dentro de todos ellos, la familia y la relación de esta con el entorno escolar ocupan un lugar muy destacado (Kñallinsky, 1999).

El sistema familiar, ya lo señalaba en un anterior capítulo, dependiendo de sus características y de las relaciones establecidas entre sus miembros, puede ser tanto un terreno abonado para que los hijos se desarrollen adecuadamente en el medio escolar como para que, por el contrario, malogren ese proceso. Los principales factores de riesgo que tienen su raíz en el ambiente familiar se encuentran referidos a un conjunto amplio de situaciones entre las que cabe destacar, por un lado, las condiciones materiales que se derivan del nivel socioeconómico que posee dicha familia; también al nivel educativo y cultural que han alcanzado los padres, así como, por último, al clima relacional que existe en el hogar y a los estilos de socialización y educativos desplegados por los progenitores. De ese modo, por ejemplo, el hecho de que la familia de un alumno o alumna determinados pertenezca a la clase trabajadora con niveles económicos escasos supondrá para dichos estudiantes una situación de riesgo de fracaso escolar, medido en términos estadísticos, que le llevará a tener pocas posibilidades de acceder a los estudios universitarios (Subirats, 2013).

De un modo similar ocurre si los padres poseen un deficiente nivel cultural y educativo (Collet-Sabé, 2014). Las causas de este fenómeno se justifican al constatar que las clases populares se caracterizan por usar un lenguaje con un código lingüístico muy restringido en sus relaciones (Palacios y González, 1998), lo cual dificulta los progresos escolares del alumnado. De ahí que se señale que el lenguaje que vincula a los miembros de la familia tiene mucho que ver con el fracaso escolar (Oliva y Palacios, 1998).

Pertenecer a una cultura minoritaria o con idioma diferente, como ocurre a bastantes alumnos extranjeros, es asimismo un factor de riesgo asociado al fracaso en los estudios (Schulz, 2010; Benhammou y Argemí, 2012; Colectivo IOÉ, 2012). La cultura familiar marca también las posibilidades de desarrollo de los integrantes del hogar, de modo que, cuando se encuentra encorsetada en la tradición o no presenta coherencia y resulta paradójica (Palacios, 2003), existirá una mayor dificultad para que los hijos se desarrollen adecuadamente.

Cuando son bajos los niveles de preocupación y de interés de los padres por la marcha de sus hijos en el colegio, existe asimismo un factor de riesgo de fracaso escolar. Así ocurre en determinados hogares de las clases populares, que se encuentran distanciados y desconfiados del entorno escolar y, por tanto, en peores condiciones de poder ayudar a sus hijos (Kñallinsky, 1999). Algunos investigadores señalan que los padres con menor nivel educativo y económico son los que menos se implican en la escuela y no colaboran, no asisten cuando son convocados y no apoyan a sus hijos (Oliva y Palacios, 1998).

Los padres de clase baja y que poseen menor nivel formativo y educativo, encarnan actitudes más tradicionales y se guían por normas más fijas, reguladas y estereotipadas según el género y la edad de los hijos (Collet-Sabé, 2014). En tanto que los que poseen niveles medios y altos de los capitales económico, cultural y educativo adoptan con sus hijos unas actitudes proactivas y estratégicas de cara a su futuro y aprovechan todas las circunstancias que les ofrece el medio ambiente para convertirlas en momentos de aprendizaje, bien sean, por ejemplo, las comidas, los momentos de ocio, las relaciones con los demás o los hábitos de conducta cotidianos. De ese modo se genera un acercamiento o un alejamiento, respectivamente, entre la cultura familiar y la escolar, que se traduce posteriormente en mayores posibilidades de éxito y de fracaso en el desarrollo del alumnado.

La discontinuidad entre el sistema familiar y el escolar conduce a la disfunción y al desarrollo inarmónico (Oliva y Palacios, 1998), mientras que la participación y la implicación de la familia en la escuela se constituyen en factores determinantes de progreso en el desarrollo (Kñallinsky, 1999). A mayor relación y comunicación entre padres e hijos se corresponden una mayor competencia en el lenguaje de los alumnos y un mayor rendimiento cognitivo y escolar (Oliva y Palacios, 1998). Todas estas constataciones es preciso que sean tenidas en cuenta al pensar en la participación y la colaboración entre los sistemas familiar y escolar, entre padres, madres y profesorado. Constituyen un punto de partida que no puede ser

ocultado o ignorado. De igual modo, decíamos, el clima relacional y los estilos educativos desplegados por los padres tienen también mucho que ver con las posibilidades de desarrollo de los hijos. Resultan mucho mejor cuando las relaciones de los padres están presididas por la comprensión mutua con los hijos y por la cooperación (Ceballos y Rodrigo, 1998).

Por último, los valores inculcados por parte de los progenitores hacia los hijos pueden constituir una motivación para el desarrollo o, por el contrario, una rémora. Los padres de nivel sociocultural bajo intentan inculcar en sus hijos los valores de respeto a los demás y de búsqueda de aprobación, en tanto que los de nivel medio y alto lo hacen impulsando la autorrealización y la tolerancia hacia sí mismos y hacia los demás (García, Ramírez y Lima, 1998). Los padres de clase media entienden la relación con el profesorado y su implicación en la marcha escolar de sus hijos de forma diferente a los de la clase trabajadora (Crozier 2000).

Una visión sistémica sobre la familia nos hace valorar este contexto como el primero y primordial para el aprendizaje y la socialización de los hijos (Franke-Gricksch, 2004). Cuando en la familia hay muchos conflictos o el funcionamiento es inadecuado y se carece de recursos psicológicos y sociales para afrontarlos, aparecen factores de riesgo de desajuste personal en los hijos (Lila, Buelga y Musitu, 2006).

No obstante, las condiciones familiares y circunstanciales de las personas no determinan mecánicamente y obligatoriamente su desarrollo. La Psicología recoge el hecho de la resiliencia, que es un fenómeno por el que determinadas personas son capaces de superar los factores de riesgo derivados de su situación y evolucionan en sus conquistas personales como si esas desventajas no les afectaran, apoyándose en otros recursos que encuentran en su entorno. Este es el caso de numerosos alumnos en nuestro sistema educativo, que se desarrollan muy positivamente en los estudios, a pesar de pertenecer a colectivos en desventaja social. La resiliencia en la escuela española actualmente se da, principalmente, entre el alumnado femenino, que no ha repetido curso en su Educación Obligatoria y que tiene afición a la lectura (Zancajo, Castejón y Ferrer, 2012). La resiliencia, esto es, la capacidad de utilizar factores protectores para sobreponerse a la adversidad, puede favorecerse cuando tanto educadores como familiares se ponen a actuar coordinada y conjuntamente (Giordano y Nogués, 2007).

Además del sistema familiar, muy pronto el sistema escolar entra en juego en la vida del niño. De cómo sea el tránsito y la cooperación entre el ámbito familiar y el

escolar va a depender en gran parte el adecuado o inadecuado progreso de los alumnos. Las relaciones entre escuela y familia, entre padres y profesores, han sido tradicionalmente conflictivas (Develay, 2001), debido a las diferentes perspectivas y actitudes encarnadas por los integrantes de cada uno de ellos. En bastantes ocasiones las posturas son de enfrentamiento. Muchos padres, que se encuentran perdidos en la educación de sus hijos, reclaman, sin embargo, como fórmula para compensar el problema derivado de su falta de autoridad o de criterio, una mayor implicación de los profesores. Les piden que pongan orden en las aulas y establezcan una disciplina de la que carecen muchos niños que en casa son sobreprotegidos por los padres y, como consecuencia, son desobedientes y poco respetuosos con el profesorado (Megías Quirós, 2006). Además, bastantes docentes consideran que los centros educativos y las aulas son una parcela exclusiva suya y entre ellos hay pánico y resistencia a la participación de los padres (Parellada, 2006). La misma opinión es expuesta por el sociólogo de la Educación Fernández Enguita, para quien el profesorado muestra a veces una cerrazón corporativa frente al colectivo de padres y sólo reclama su ayuda puntual, normalmente cuando se dan problemas de disciplina de los alumnos (Fernández Enguita, 2007a). En resumen, entre padres y profesores existe una gran desconfianza y un recelo desmesurados (González, 2014).

Sin embargo, a nivel formal, tanto padres como profesores manifiestan que una buena coordinación y colaboración mutuas son necesarias y fundamentales para asegurar el desarrollo académico y personal del alumnado; a tal fin les parece necesario implantar y propiciar avances en educación familiar (Megías Quirós, 2005). Cada vez se produce una mayor demanda de participación de los padres, gracias a que existe un nivel alto de divulgación de contenidos pedagógicos y, también, porque se relaciona este hecho con el éxito escolar del alumnado (Develay, 2001).

Así ocurre en los países que se encuentran a la cabeza mundial de la calidad educativa, como son los europeos nórdicos. En Finlandia, por ejemplo, el vínculo entre escuela y familia constituye un pilar básico de toda la política educativa: desde el principio de la escolaridad las puertas de los centros se abren a los padres y el profesorado es formado específicamente para colaborar con las familias (Lastikka y García, 2012). Los países anglosajones son asimismo pioneros en fomentar la implicación y la participación de los padres en la educación de sus hijos y desde hace veinte años se van implementando por parte de los centros docentes programas y proyectos que caminan en ese sentido (Crozier, 2000; Haggart, 2000; Wescott y Ronzal, 2002; Neill-Hall, 2003; Delgado Gaitán, 2004; Digman y Soan, 2008; Dantas y Manyak, 2010).

La relación padres-profesores puede alcanzar diversos grados de implicación y de profundidad y estos van desde la simple participación informativa a las más comprometidas de participación para evaluar, decidir y educar conjuntamente. Estas últimas formas de colaboración son las que generan un mayor impacto positivo en el aprendizaje del alumnado (Gatt y Petreñas, 2012). Las relaciones, para que sean democráticas, han de estar basadas en actitudes comprensivas y respetuosas, como son la escucha activa, la comunicación abierta, la negociación y la mayor corresponsabilidad (Cabrera, Funes y Brullet, 2004). Existe en las escuelas una tensión entre dos culturas diferentes y, hasta cierto punto, opuestas: la cultura académica, que pone el acento en la transmisión de los conocimientos, y la cultura democrática y participativa, que lo hace teniendo en cuenta el desarrollo integral de las personas. Es la escuela participativa la que se corresponde adecuadamente con una sociedad democrática (Santos Guerra, 2010).

Las relaciones entre padres y profesores en las escuelas participativas, decía anteriormente, han de estar presididas por el respeto mutuo y la confianza, para que sea posible establecer una comunicación respetuosa, en ambas direcciones y desde una posición simétrica, entendiendo que cada uno desde su lugar dispone de conocimientos y habilidades beneficiosos para ambos, valorando las capacidades de cada padre y de cada profesor (Simón y Echeita, 2012). Además, esta caracterización de las relaciones más adecuadas entre padres y profesores es reiteradamente expuesta como una condición necesaria por los estudiosos de la participación escolar (Oliva y Palacios, 1998; Kñallinsky, 1999; Vanderslilce y García Bacete, 2006, Parellada, 2008 y 2014; Leite, 2014; Martínez Pérez, 2014). Esta relación igualitaria, no jerárquica y cooperativa recibe el calificativo de *partenariado*, concepto ya mencionado anteriormente y que es el modelo seguido por numerosas iniciativas fomentadas por la administración educativa y puestas en marcha por los centros docentes en los Estados Unidos de América y en el Reino Unido (Coleman, 1998; Crozier, 2000; Haggart, 2000; Epstein, 2001; Wescott y Ronzal, 2002; Delgado Gaitán, 2004; Crozier y Reay, 2005; Digman y Soan, 2008; McDermott, 2008; Ríos, 2010; Schulz, 2010; Lines, Millar y Arthur-Stanley, 2011).

En resumen, el actual enfoque adoptado por la Pedagogía Sistémica permite contemplar e integrar en una realidad educativa amplia a padres, educadores, formadores, mediadores y los diversos contextos de desarrollo. Lo cual hace que el niño sea visto formando parte de un sistema que lo implica y lo contiene y desde donde se relaciona (Ventura, 2012b). Cuando la familia y la escuela actúan como

sistemas abiertos y las familias entran a formar parte de la escuela, son muy importantes los efectos positivos sobre el alumnado, no solo en el rendimiento académico sino también en el comportamiento (Martínez Pérez, 2014).

De acuerdo con las tendencias reflejadas en este capítulo, se está produciendo un cambio paulatino en los centros escolares y en las administraciones educativas en todo el mundo desarrollado. La mayor parte de las experiencias de renovación impulsadas en los últimos años por los profesionales docentes, a fin de conseguir un mayor éxito de todos los alumnos, independientemente de las diversas capacidades, culturas de pertenencia o situaciones sociales en que puedan encontrarse, coinciden en señalar la necesidad de que padres y profesores se impliquen y coordinen conjuntamente en la labor de educar a los hijos y alumnos. Las investigaciones realizadas acerca de las condiciones que propician ese mejor desarrollo de todo el alumnado coinciden en señalar como imprescindible el que los padres se integren dentro de esa relación de cooperación (Flecha, 2014).

Así, a nivel internacional, es destacable la alta participación de los padres en la vida escolar en Dinamarca y Finlandia, países que se encuentran entre los de mayor calidad y equidad de la OCDE (Lastikka y García, 2012). Los Centros de Pedagogía Sistémica (Traveset, 2007; Parellada, 2012), que se han afincado principalmente en Cataluña postulan asimismo una vinculación intensa entre el ámbito familiar y el escolar, entre los padres y los profesores, como el mejor vehículo para luchar contra la marginación, la exclusión y el fracaso escolar. La creencia y la convicción con las que operan estos movimientos que defienden la participación de los padres en el entorno escolar son las de que, si la escuela se abre al entorno familiar, se incrementan enormemente las posibilidades de mejora del rendimiento de todos los alumnos (Collet-Sabé y Tort, 2012).

6.4. Recapitulación

En este capítulo he abordado la perspectiva contextual y sistémica aplicada a la Educación, que se concreta en una rama novedosa de las Ciencias de la Educación denominada Pedagogía Sistémica. De acuerdo con ella es preciso que se produzca la apertura del sistema familiar a su relación con los otros sistemas del entorno y especialmente al escolar, porque la calidad de la educación depende de los lazos de unión y colaboración establecidos por ambos sistemas, de su reconocimiento y consideración mutuos, en los que los padres y los profesores son los protagonistas.

Siguiendo con la perspectiva contextual y sistémica, tanto la familia como la escuela no se encuentran aislados sino enmarcados, asimismo, por el contexto más amplio del barrio y la ciudad y la sociedad en general. Una de las funciones de la socialización familiar es facilitar la apertura del niño a otros ambientes y sistemas a los que ha de incorporarse a lo largo de su desarrollo.

Propiciar una fluida colaboración entre el sistema familiar y el escolar se adivina una empresa de gran complejidad y, para avanzar en ella, es preciso desmontar numerosas resistencias, que se encuentran ancladas en la forma tradicional de concebirse ambas instituciones, separadas y distantes. Es necesario, asimismo, un cambio y una remodelación de los roles de los progenitores y del profesorado, en aras de la búsqueda de un entendimiento y una creación de sinergias que faciliten el encuentro.

En el trabajo de campo tendremos ocasión de indagar, de tomar el pulso y de conocer numerosos detalles de un cuadro formado por padres, madres, alumnado y profesorado que van a hablar de su experiencia vital de construcción y desarrollo personal en los ámbitos educativo y familiar. Finaliza aquí la exposición del marco teórico y, a continuación, paso a dar cuenta del trabajo de campo realizado.

7. Contexto de la investigación

En este capítulo expongo con brevedad algunos datos que sirven para enmarcar el contexto en que se sitúa la investigación, tomando en consideración principalmente los centros educativos en que fueron escolarizados los alumnos referenciados y caracterizando también a las personas participantes: padres, alumnos y profesores.

Esta investigación se ha proyectado para ser realizada con los padres y las madres de una selección de alumnos que han finalizado sus estudios de Bachillerato y superado las pruebas de acceso a la universidad en Alcalá de Henares, en las convocatorias de junio de 2013 y 2014, procedentes del instituto de Enseñanza Secundaria Alonso Quijano de Alcalá de Henares. Me propongo a continuación dar cuenta del grupo seleccionado y de los criterios empleados para dicha operación, porque considero apropiado que “en un estudio etnográfico el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación, usando criterios que pueden basarse en consideraciones teóricas o conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones” (Martínez Miguélez, 2007: 52). En este caso uso dos criterios basados en circunstancias situacionales, que son el adecuado progreso académico y el logro de cualidades personales estimables.

En la convocatoria de la Prueba de Acceso a Estudios Universitarios de Grado de la universidad de Alcalá de Henares (UAH) de junio de 2013 fueron declarados aptos treinta alumnos y alumnas del instituto mencionado anteriormente; además, en la convocatoria de junio de 2014, igualmente fueron calificados como aptos otros treinta alumnos. Pues bien, de estos sesenta alumnos realicé una selección de los que, a juicio de sus profesores, habían logrado un adecuado desarrollo académico (expresado en las calificaciones) y personal (expresado en cualidades). A tal fin, realicé una recogida de opiniones de los profesores de carácter informal, a la vista de los resultados obtenidos. La consulta la realicé a cinco profesores, cantidad que me pareció adecuada por tratarse de criterios claros y fácilmente consensuales.

De ese modo seleccioné a dieciséis alumnos de la promoción de 2013 y a catorce de la promoción de 2014. Del total de muestra seleccionada, resultaron veintiuna alumnas y nueve alumnos. La significación que tenía para mí este amplio grupo de alumnos era que poseía la peculiaridad de haber desarrollado satisfactoriamente los estudios previos a la universidad y haber evolucionado adecuadamente en la conquista de cualidades y valores personales, como son la buena disposición al trabajo, el respeto a los demás y el ejercicio de la solidaridad.

El tema general de este trabajo investigativo es el de la participación de los padres en el desarrollo escolar y personal de los hijos. En concreto, sus vivencias, opiniones, valoraciones y aportaciones a esos logros. Pretendo, pues, indagar y comprender mejor el entramado de relaciones familiares que promueve un aprendizaje y un desarrollo satisfactorio en los estudiantes, concretados en este grupo de treinta alumnos y alumnas. La voz de sus padres y madres resultará fundamental en este propósito. El principal objetivo de la investigación es comprender, analizar y describir sus pensamientos, emociones, sensaciones, propuestas, juicios y críticas, referidos a la educación de sus hijos.

En este sentido, resultarán relevantes sus pensamientos sobre la educación, sus valoraciones sobre los profesores y los centros en que sus hijos se han educado, los valores que les guían y los que han pretendido inculcarles; la relación que han mantenido y mantienen con sus hijos, las expectativas que poseen respecto a los estudios que van a cursar y sobre su futuro; las explicaciones que argumentan para justificar el buen desarrollo escolar y personal de sus hijos, así como los recuerdos sobre aspectos resaltables de su formación, como el aprendizaje de la lectura y la escritura u otros episodios críticos. También constatar lo que han hecho ellos para que sus hijos se desarrollaran del modo en que han evolucionado. Será, pues, un estudio de caso sobre las familias de treinta alumnos y alumnas que han finalizado recientemente el Bachillerato en Alcalá de Henares.

7.1. El escenario

En 1983, hace ahora treinta años, se edificó e inauguró el instituto llamado coloquialmente de Sementales, en unas huertas que habían pertenecido en el pasado reciente al Ejército de Caballería y que se dedicaban a la cría caballar. Hace treinta años, la ciudad de Alcalá de Henares se encontraba necesitada de

puestos escolares en las enseñanzas entonces llamadas medias debido principalmente a dos hechos: una notable afluencia de inmigrantes en los años sesenta, por un lado, y, por otro, la llegada a la edad de cursar la etapa Secundaria de la generación nacida en el boom de nacimientos de los años setenta del pasado siglo.

Las autoridades municipales denominaron al instituto con el nombre de un personaje muy relacionado con el literato alcalaíno de carácter universal, Miguel de Cervantes. El elegido fue Alonso Quijano, ficticio nombre verdadero del archiconocido protagonista de El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha.

El instituto se encuentra enclavado en medio de tres barrios populosos: El de Venecia, el de La Rinconada y el del Nuevo Alcalá. En ellos se enclavan urbanizaciones erigidas en los años setenta para alojamiento de población de nivel económico medio y medio-bajo, es decir, para ser habitada por el grueso de la clase trabajadora, la más numerosa en el municipio por aquel entonces. El barrio de Nuevo Alcalá es el que tiene más peso en la zona y se caracteriza por la aglomeración de altos edificios residenciales, muy próximos entre sí, lo que hace que la densidad poblacional del entorno sea muy alta.

Las familias de estos barrios disponían entonces para la escolarización de sus hijos de cuatro colegios públicos, careciendo de centros concertados o privados. Con el fin de atender a las necesidades de escolarización del alumnado que finalizaba su etapa en dichos centros se creó el instituto Alonso Quijano. Se trata de un instituto de titularidad pública, al que acuden alumnos que han cursado la Educación Primaria en los colegios públicos de la zona: Luis Vives, Iplacea y Henares. Estos alumnos, una vez que acceden al instituto a la edad de 12 años, tienen por delante una estancia aproximada, si no repiten curso, de entre 4 y 6 años; los cuatro de ESO y los dos de Bachillerato. Bastantes alumnos prolongan la escolarización con repeticiones de curso, algunos abandonan los estudios al alcanzar los 16 años sin haber terminado la ESO y otros cambian de centro para acceder a estudios de Formación Profesional. Pero, no obstante, un itinerario bastante habitual para los alumnos del instituto es el de complementar los estudios de ESO cursando el Bachillerato, cuyo último acto está constituido por las pruebas de acceso a la universidad (PAU), que cada año se celebran en la UAH.

El grupo de alumnos y alumnas seleccionado forma parte de la generación de niños y niñas nacidos en los años 1995 y 1996, que comenzaron su escolarización en la Educación Infantil en los colegios anotados anteriormente al

cumplir 3 años en 1998 y 1999. Tras los tres años de escolarización en la Educación Infantil, los alumnos cursan en el mismo colegio la etapa de Educación Primaria. A su finalización, a los 12 años de edad, si no se ha producido ninguna repetición de curso, acceden al instituto para escolarizarse en la etapa de Secundaria Obligatoria.

Así pues, procedentes del alumnado escolarizado en los colegios Luís Vives, Henares e Iplacea, en septiembre de 2007, de acuerdo con los archivos del instituto Alonso Quijano, se incorporó a primer curso de ESO un total de 110 alumnos e igualmente esa misma cantidad en septiembre de 2008. Las promociones de estos dos años sumaron, pues, un total de 220 alumnos que a lo largo de los seis cursos siguientes sufrieron diversos cambios en su composición, pues a ellos se sumaron alumnos procedentes de otras promociones anteriores que repitieron algún curso, así como algunos alumnos dejaron de formar parte de ese conjunto original por tener que repetir algún curso o por abandonar el instituto al finalizar la ESO para incorporarse al trabajo o para seguir los estudios de Formación Profesional en otros institutos que disponen de estas enseñanzas.

Por tanto, cuando seleccioné al grupo de treinta alumnos sobre el que trataba de realizar la investigación, ya era consciente de que representaba, aproximadamente, una porción equivalente al 15% del total de los alumnos ingresados en el instituto en los cursos 2007 y 2008. Aunque el concepto de buen desarrollo escolar y personal no posee una significación unívoca ni un valor absoluto, pues más bien solo puede entenderse cabalmente relativizado y aplicado a la condición y circunstancias de cada alumno individualmente considerado, sin embargo decidí soslayar este inconveniente y considerar que el grupo de treinta estudiantes seleccionado cumplía el requisito de haber concluido los estudios de Bachillerato con un progreso adecuado en los dos criterios mencionados.

Los alumnos que superan las PAU experimentan y vivencian el éxito en los estudios, al menos en lo que se refiere a calificaciones positivas. El proceso del desarrollo escolar satisfactorio repercute de un modo complejo en la personalidad del alumno o alumna que lo ha conseguido y se manifiesta en todos los aspectos de su personalidad, desde su ser físico y biológico al mental o psicológico, desde el intelecto a la emoción, desde la intimidad a la sociabilidad, desde el mundo práctico y cotidiano al de los valores. Buscamos, pues, ampliar conocimiento sobre las circunstancias familiares de estos alumnos a través

principalmente de las manifestaciones de sus progenitores, pero ello no lleva implícito ningún juicio de valor acerca de su ejemplaridad como tales ni supone ninguna descalificación hacia los padres de otros alumnos.

7.2. Los protagonistas

El grupo a investigar está compuesto por los padres y madres de los treinta alumnos y alumnas seleccionados, a los que solicité su colaboración. Sin embargo, una vez iniciado el proceso de contacto, pude comprobar que no todas las situaciones familiares permitían su participación. En varios casos, por distintas circunstancias personales, no accedieron a colaborar en ella. Finalmente, han participado en el estudio veintiún padres y veintitrés madres. A continuación señalo los principales rasgos definitorios de este colectivo referidos a edad, formación académica y ocupación laboral. El rango de edades oscila entre 46 y 63 años, encontrándose la mayoría en torno a los 50 años. La edad media es ligeramente superior en los hombres que en las mujeres.

En cuanto a las titulaciones académicas alcanzadas, constato que casi la mitad poseen estudios básicos, como máximo. Respecto a la otra mitad, los estudios cursados han sido los de Bachillerato o los de Formación Profesional. En relación con otras titulaciones obtenidas, las madres cuentan con cinco diplomaturas en Magisterio, que no tienen correspondencia en los padres. Asimismo, en el grupo hay dos padres y una madre con título de licenciado universitario. Podemos concluir que este grupo de padres y madres poseen los rasgos característicos de la cohorte de población española situada en torno a los cincuenta años de edad en cuanto a la formación académica alcanzada, en donde predomina la situación de sin estudios o con estudios básicos, siendo más inusual la titulación en estudios universitarios. En este caso, no obstante, existe una proporción apreciable de personas que cursaron estudios de Formación Profesional o Bachillerato.

Respecto a la actividad laboral desplegada se dan dos casos de funcionarios altamente cualificados, en tanto que los demás trabajan tanto en empresas públicas como privadas en empleos de mediana y baja cualificación. Todos, salvo cinco madres que manifiestan dedicarse a las tareas del hogar de forma exclusiva, de algún modo trabajan, bien en empleos de jornada plena o en jornadas reducidas o por horas. Se cumple en este grupo de padres y madres la proporción

de dedicación a trabajos de jornada completa señalada por Meil (2006), quien asegura que los varones en su inmensa mayoría trabajan a tiempo completo, en tanto que entre las madres hay un 23% que lo hacen a tiempo parcial. El trabajo no cualificado en las mujeres suele estar relacionado con tareas de limpieza o de cuidado y vigilancia en comedores escolares.

En cuanto al alumnado, el grupo de partida se encontraba formado por veintiuna alumnas y nueve alumnos. En este sentido, el grupo también responde a una tendencia generalizada y señalada en las evaluaciones tanto nacionales como internacionales en las que se constata la feminización del éxito escolar y educativo (OCDE, 2011; MEC, 2013). Del grupo mencionado finalmente participaron en la investigación un total de veintidós personas, de los cuales diecisiete son alumnas y cinco son alumnos, que en el momento de publicación de esta tesis cuentan con alrededor de 20 años.

Respecto al profesorado participante, su número asciende a dieciocho, de los cuales diez son maestros y maestras que se encuentran ejerciendo la docencia en los tres colegios adscritos al instituto en los niveles de Educación Infantil y en Primaria. Los ocho restantes son profesores del instituto mencionado. El criterio empleado para seleccionar al profesorado fue que hubiera tenido posibilidad de haber sido profesor de alguno de estos alumnos por su veteranía en el centro. A cada participante le ha sido asignado un número clave, que servirá para identificar sus aportaciones en el capítulo de resultados. Junto a él se consigna la edad que posee y el rol de padre o madre, alumno o alumna y profesor o profesora con el que participa en la investigación. El rol de maestro o maestra se reserva a los docentes de Educación Infantil y Primaria, en tanto que el de profesor o profesora se refiere al profesorado de Secundaria.

8. Objetivos de la investigación

Voy a describir en este capítulo los objetivos de investigación y desarrollaré con brevedad su contenido. El propósito principal es ampliar el conocimiento acerca del comportamiento, así como también los argumentos que lo avalan, de un grupo de padres y madres de alumnos que han finalizado los estudios de Bachillerato y lo han hecho con un adecuado progreso tanto académico como personal. El universo de análisis, por tanto, estará formado por el conjunto de las familias de los treinta alumnos seleccionados. El tema central de la investigación es la influencia de los padres en la educación de los hijos. Para lograr el objetivo general, que formulo como “conocer la influencia que el medio familiar, personificado en los padres, ha ejercido sobre un adecuado desarrollo escolar y personal del grupo de los alumnos seleccionados”, realizaré un trabajo de campo etnográfico.

En mi ejercicio como educador he mantenido mi convicción de que, si un alumno no se comporta ni realiza sus tareas adecuadamente, no es, en la generalidad de las ocasiones, por el deseo de recibir el rechazo de los profesores ni por simple desidia. Más bien, creo que, en la mayoría de los casos, esto sucede por no saber ni poder hacerlo mejor. Por otro lado, una de las modalidades de aprendizaje más potentes y efectivas, que a lo largo de la evolución humana ha adquirido entre nosotros un rango privilegiado, es la del aprendizaje por imitación o conducta de espejo. De ahí que Sullivan y Brown (2013) sostengan que el aprendizaje más trascendente para los hijos es el que obtienen del ejemplo de los padres.

Una de las rutinas que a lo largo de mi ejercicio docente he practicado, respecto a las tareas y trabajos escolares que encargaba a los alumnos, era la de seleccionar algunos de los presentados que, a mi juicio y por las características que reunían, pudieran constituirse en fuente de inspiración o ejemplo a imitar por el resto del alumnado. Cuando facilitaba a los alumnos copias de los trabajos en alguna medida considerados por mí modélicos, la sensación general era de agradecimiento por poder observar una tarea bien hecha y disponer de una referencia para ocasiones y retos posteriores.

En el caso que nos ocupa, tengo la esperanza de que las actuaciones de los padres de estos alumnos, junto con las actitudes, valores y juicios alegados y aportados, nos ofrecerán pautas para comprender mejor el nicho ecológico en el que están creciendo sus hijos. De la importancia del medio familiar para el desarrollo de los hijos dan cuenta numerosos autores e investigadores, comenzando por Bronfenbrenner (1987). También es considerado como un privilegiado espacio antropológico por Pérez Alonso-Geta (2002), en tanto que Alberdi (1999), por otro lado, destaca la función esencial de ese entorno en la socialización de los niños, mediante la cual los individuos se capacitan para la vida en la sociedad. Otros autores sostienen que este es el lugar donde se forman los jóvenes ciudadanos (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Las aportaciones de los progenitores serán esclarecedoras de cuanto ocurre en esos hogares y permitirán establecer hitos o jalones para ampliar el conocimiento sobre el tema propuesto, aún a sabiendas también de que estos padres y madres formarán un conjunto heterogéneo y no es esperable una uniformidad sistemática en sus manifestaciones y vivencias.

Mi experiencia personal de más de treinta y cinco años como educador me permite valorar la influencia de la familia en la educación de los alumnos, principalmente en la asunción de valores, que se traducen en actitudes y, posteriormente, en comportamientos y hábitos de conducta. El espíritu crítico, la disposición activa a la tarea, la responsabilidad, el trabajo en equipo, la colaboración, la empatía, el tesón y el esfuerzo son ingredientes conformadores de una personalidad de carácter proactivo, que se labran y cultivan principalmente en la familia a través del largo proceso de socialización de los niños. Los alumnos que disponen de este caudal, normalmente, reflejan de algún modo las condiciones que caracterizan a sus familias.

Por otra parte, los centros educativos y los profesores se encuentran volcados en el entorno académico, es decir, en los libros de texto, temas del currículo y competencias de aprendizajes a conseguir. Realizar procesos de acercamiento entre las culturas familiar y escolar es labor de todos, pero, en el caso de los docentes, es la figura del profesor tutor la que se encuentra en una posición privilegiada para intentarlo. Es conocido ya a través de múltiples investigaciones que, cuando la cultura familiar se encuentra muy lejana de la cultura escolar, los alumnos suelen no apreciar ni los estímulos ni los reconocimientos que habitualmente los profesores utilizan para motivarlos. La importancia del mesosistema como lugar de confluencia de las culturas familiar y escolar es resaltada por numerosos autores, siendo considerada como un espacio de gran

valor educativo (Bronfenbrenner, 1987 y 1993; Musitu, Estévez y Jiménez, 2010; Catarsi, 2011; Simón y Echeita, 2012).

Numerosas investigaciones se encuentran dedicadas a afrontar y estudiar el fenómeno del fracaso escolar, considerado en la actualidad como el principal escollo a superar para la mejora de la calidad educativa. Un sistema educativo que permite los altos índices de fracaso escolar que asolan el panorama educativo de países como España y, en general, de los países del sur de Europa, no puede soportar el juicio de la calidad, porque en principio no es equitativo ni propicia una igualdad de oportunidades real y, por el contrario, condena a gran parte de la población a una formación deficiente, con los costes laborales, socioeconómicos, vitales y personales que el desajustado desarrollo escolar conlleva. El fracaso escolar es tanto más aceptado por las familias cuanto más baja es la clase social (Marchesi, Martínez y Martín, 2004; Álvarez Blanco, 2006). La relación entre los alumnos a quienes no les van bien los estudios y la clase social baja es puesta de relieve por numerosos autores (Marchesi, 2003; Torres Santomé, 2007; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Estos últimos cifran la posibilidad de riesgo de fracaso para los hijos de las clases trabajadoras en un 45%, aunque Palacios (2003) advierte que las condiciones económicas de la familia, por sí solas, son poco definitivas en el desarrollo de los niños.

El alumno que no actualiza adecuadamente sus capacidades como estudiante padece esa situación en muchos niveles: en su personalidad, en sus capacidades, en sus expectativas de futuro, en su desarrollo laboral y en su proyecto vital. El estigma y las repercusiones negativas en forma de trabajos precarios y deficientes hábitos de salud y de socialización les acompañan a lo largo de toda la vida (Hargreaves, 2003; Gimeno, 2013). Pero la contribución de la educación no tiene solo que ver con el denominado capital humano, relacionado con la productividad económica. También es preciso tener en cuenta el capital social que genera y que se traduce en ciudadanos dotados de espíritu crítico y valores que faciliten la vida en común (Azqueta, Gavaldón y Margalef, 2007). Sin embargo, el alumno con altas calificaciones académicas cuenta con la aprobación social, el elogio y reconocimiento por parte de las personas a las que concede autoridad, como son los profesores y sus padres. El alumno que se encuentra situado en este último grupo tiene la posibilidad de encarar el futuro y los retos sucesivos que se le van planteando con esperanza, confiado en sus posibilidades.

Una condición básica para el adecuado desarrollo de los niños y jóvenes descansa en la convivencia familiar. Cuando estos ocupan un puesto reconocido y valorado

en el hogar, asumen tareas y responsabilidades dentro de ella y se establece entre todos los miembros una red de comunicación y de afecto, generándose un sustrato que permite y facilita el proceso de maduración y de conquista de autonomía. Todo ello asimismo representa un acicate para su motivación, para su progreso en los procesos de aprendizaje y, en definitiva, para el ejercicio apropiado de su rol de estudiante. Cuando el clima familiar es propicio, los hijos adoptan decisiones más inteligentes y se desenvuelven mejor en el ámbito escolar (Cánovas y Pérez, 2002). En el mismo sentido se pronuncia Marchesi (2004) afirmando que, en las familias cuyos padres se muestran abiertos a la innovación y a ideas modernas, los hijos afrontan su desarrollo con optimismo.

Ampliar el conocimiento y comprender e interpretar las manifestaciones de los familiares de los alumnos que han logrado un satisfactorio progreso en sus estudios previos a la universidad puede aportar datos de importancia orientados a desentrañar aspectos clave del nicho familiar que propicia esos desarrollos positivos. Muchas investigaciones han puesto de relieve la relación que existe entre los distintos modelos y tipos de familias y el adecuado progreso escolar y académico (Cánovas y Pérez, 2002; Musitu, Estévez y Jiménez, 2010; Pérez Alonso-Geta, 2012; Casals, 2013). En sentido negativo, Naouri (2008) presagia problemas en el desarrollo de los niños cuando el entorno familiar es disfuncional. Las variables de clasificación de familias más utilizadas normalmente son el nivel socioeconómico, el nivel de estudios de los progenitores y otros familiares, el capital cultural de la familia y la profesión de los padres (Cánovas y Pérez, 2002).

Por esa razón, en el momento presente se contempla el hecho de la influencia familiar y su participación en la educación de los hijos y en las instituciones escolares como un índice de la calidad educativa. Diversos autores manifiestan que, cuando se incrementa la implicación de los padres en la educación de los hijos, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, los resultados son muy elocuentes en sentido positivo (Bronfenbrenner, 1987; Musitu y Cava, 2001; Cánovas y Pérez, 2002; Cabrera, Funes y Brullet, 2004; Álvarez Blanco, 2006; Echeita, 2006; Musitu, Estévez y Jiménez, 2010; Catarsi, 2011; Traveset, 2012; Simón y Echeita, 2012; Casals, 2013; Comellas et al., 2013).

La voz de los padres, por otro lado, se encuentra apagada, distorsionada y replegada en el devenir diario de las instituciones educativas y aparece escasas veces en las publicaciones e investigaciones. Los padres de los alumnos que se desarrollan satisfactoriamente pueden facilitar la comprensión de aspectos clave para la mejora de la educación, avanzar en unas prácticas de mayor calidad, de

mayor éxito para todos, de reducción de las tasas de fracaso escolar y, asimismo, para atenuar las implicaciones negativas que conllevan un deficiente progreso y desarrollo en los proyectos vitales de los alumnos que han pasado por el sistema escolar sin haber alcanzado unos objetivos mínimos, acordes a sus capacidades.

8.1. Descripción de objetivos

Con este trabajo de investigación pretendo indagar y comprender mejor el entramado de relaciones familiares. El objetivo general es conocer la influencia que el medio familiar, personificado en los padres, ha ejercido sobre un adecuado desarrollo escolar y personal del grupo de los alumnos seleccionados. Para lograr dar respuestas a dicho objetivo general, propongo cinco objetivos específicos:

1. Conocer las valoraciones y juicios de los padres acerca del buen desarrollo escolar y personal de sus hijos.
2. Identificar las conductas de los padres orientadas a la consecución de dicho desarrollo.
3. Descubrir las valoraciones de los padres en relación con el resto de las instituciones y personas que han coadyuvado en la educación de sus hijos.
4. Explorar los contextos de aprendizaje del rol parental de este grupo.
5. Poner de manifiesto las necesidades sentidas en torno al ejercicio de la paternidad y la maternidad.

A continuación voy a formular algunas preguntas de investigación que vienen a plasmar en forma de interrogantes los cinco objetivos enumerados, a sabiendas de que “en estas investigaciones las preguntas se precisan progresivamente a través de su desarrollo, por lo cual deben ser formuladas con la flexibilidad necesaria para su mejor elaboración y respuesta” (Neiman y Quaranta, 2006:220).

- ¿Cuáles son los aspectos clave y las causas que explican, a juicio de los padres y madres, el buen desarrollo de sus hijos como escolares y como personas?
- ¿Qué actuaciones han llevado a cabo los progenitores para conseguir este propósito?
- ¿Cuáles han sido las relaciones mantenidas con el profesorado, los tutores y los equipos directivos de los centros educativos?

- ¿Cómo han valorado esas relaciones y, caso de existir, las desavenencias o no coincidencias con el centro educativo y con el profesorado?
- ¿Cómo valoran el papel desempeñado por personas y factores externos a la familia y a la escuela en la educación de sus hijos, como son sus amigos, la ciudad y los nuevos medios tecnológicos de comunicación?
- ¿Dónde y cómo aprendieron a ejercer como padres y qué recursos les han sido más útiles en este sentido?
- ¿Qué necesidades de formación han vivenciado en el ejercicio parental?
- ¿De qué modo se podría incrementar la formación de los padres y satisfacer esas necesidades?

8.2. Metaobjetivo

Finalmente, al objetivo general y los cinco objetivos específicos señalados habría que añadir un metaobjetivo que definiría así: destacar el efecto positivo de la mejora de la formación de los padres en el desarrollo educativo de los hijos. Espero que, con la realización de esta investigación, pueda obtener suficientes elementos de juicio como para resaltar el hecho de que la formación de los hijos se encuentra plenamente asociada a la formación de los padres, por lo que todos los proyectos de mejora de los progresos del alumnado habrán de tener en cuenta esta circunstancia y proceder consecuentemente.

9. Metodología

Mediante la realización de esta investigación aspiro a conocer más sobre el papel desempeñado por las familias de estos alumnos, personificado en sus padres, en su positiva evolución a lo largo de una dilatada trayectoria escolar que incluye la Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El fin común a toda investigación es ampliar el conocimiento existente sobre un objeto de estudio dado. Pero lograr este propósito depende en gran medida de que la metodología empleada permita dar satisfactorias respuestas a las preguntas de investigación formuladas. Más adelante detallaré las razones que me mueven, pero anticipo ya que para esta investigación considero necesario y pertinente emplear una metodología de tipo cualitativo.

El trabajo aquí desarrollado se corresponde, pues, con un estudio de caso, un diseño que se aplica a la comprensión de un asunto singular del que se quieren resaltar su naturaleza y características (Stake, 2000). Los protagonistas serán los ya mencionados padres y madres de alumnos, que a lo largo de una serie de entrevistas, con sus manifestaciones, permitirán mostrar el papel desempeñado por ellos y el conjunto de la familia en el desarrollo y la maduración de sus hijos. Sus deseos, aspiraciones, afirmaciones, opiniones y dudas serán incorporadas a la investigación a través de citas textuales, las cuales ofrecerán testimonios directos de su peculiar y personal punto de vista en torno al tema que nos ocupa, de acuerdo con lo que Martínez Miguélez (2007:111) expone: “estas citas, cuando son representativas de las ideas centrales y se exponen con su riqueza y frescura contextual, tienen un poder demostrativo sumamente convincente”.

Describo en este apartado el por qué de la orientación metodológica elegida, así como las técnicas de investigación utilizadas para recoger información, el tratamiento aplicado a los datos y su división en unidades de análisis o dimensiones, para concluir con el establecimiento de categorías y subcategorías. Finalmente, explico la triangulación llevada a cabo con el fin de aumentar la consistencia y confiabilidad de los datos y resultados obtenidos en las manifestaciones de los padres.

9.1. Orientación metodológica

El concepto de metodología hace alusión al conjunto de medios teóricos, conceptuales y técnicos que una disciplina desarrolla para la obtención de sus fines en el estudio de un objeto o de un proceso (Conde, 2002). Una investigación de carácter socioeducativo, como la planteada aquí, puede llevarse a cabo mediante dos métodos diferentes. Uno de ellos es el enfoque cuantitativo o positivista, también designado con el calificativo de experimental, que pretende entender y explicar un fenómeno social cualquiera a través del tratamiento estadístico y numérico de las variables seleccionadas, sin tener en cuenta necesariamente la subjetividad de las personas implicadas. La explicación del comportamiento humano en esta visión considera los hechos sociales como "cosas" que ejercen una influencia externa y causal sobre el hombre, sin tener en cuenta la importancia de la realidad tal como es vivida por la persona: sus ideas, sentimientos y motivaciones (Martínez Miguélez, 2007).

En la investigación experimental o positivista, sigue diciendo este autor, se utilizan los datos para confirmar una teoría. La experimentación es, entonces, una verificación de hipótesis previamente establecidas. No es este el objetivo que yo busco al intentar comprender el papel o la influencia desplegados por los padres en el buen desarrollo de sus hijos. Considero, por el contrario, que el segundo enfoque, el cualitativo, resulta el más indicado para el estudio que pretendo realizar debido al conjunto de razones que paso a esgrimir a continuación.

El enfoque cualitativo se utiliza cuando una meta importante de la investigación propuesta consiste en obtener la perspectiva de las propias personas implicadas en el problema social que se estudia (Angrosino, 2012). Este enfoque, denominado también método etnográfico, naturalista o interpretativo, se caracteriza precisamente por buscar ampliar el conocimiento sobre un tema social determinado, tomando como material informativo básico las vivencias de las personas implicadas. La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándose en el contexto particular en el que tienen lugar (Taylor y Bodgan, 1986; Rodríguez, Gil y García, 1999; Conde, 2002; Neiman y Quaranta, 2006; Vasilachis, 2006; Martínez Miguélez, 2007; Flick, 2010; Angrosino, 2012). Trata, en definitiva, de comprender dichos contextos y sus procesos (Vasilachis, 2006). Esta misma

autora nos advierte de que el enfoque interpretativo o etnográfico aún no se encuentra totalmente consolidado, pero que, sin embargo, "su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes" (Vasilachis 2006:48).

El paradigma interpretativo resalta la importancia de estudiar la acción y el mundo social desde el punto de vista de los actores. Los fenómenos sociales, como el que nos ocupa, pueden llegar a ser comprendidos de un modo mucho más profundo desde la investigación cualitativa que por medio de datos meramente cuantitativos (Taylor y Bodgan, 1986; Dávila, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1999; Conde, 2002; Neiman y Quaranta, 2006; Vasilachis, 2006; Martínez Miguélez, 2007; Flick, 2010; Angrosino, 2012). Los defensores de la perspectiva cualitativa destacan la importancia de la palabra como base de investigación social, porque constituye un instrumento de conocimiento que suple con ventaja al uso del número. Así lo asegura Ibáñez (2000), autor pionero y decisivo para el uso de esta orientación metodológica en España.

Así pues, elijo la investigación cualitativa porque se asienta en la experiencia y en las vivencias de las personas; porque intento poner al descubierto la perspectiva de los participantes sobre sus propias circunstancias y, además, porque considero esta investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, privilegiando las palabras de las personas y sus comportamientos observables como datos primarios, tal como plantea Vasilachis (2006).

El gran despliegue del método etnográfico para el estudio de la realidad social fue inaugurado y fijado magistralmente a comienzos del siglo XX por Bronislaw Malinowski, quien, cuando estaba realizando un estudio de campo en las islas Trobriand en el Pacífico Occidental, se vio obligado a permanecer en dicho lugar durante cuatro años, debido a las complicaciones en las relaciones internacionales durante la Primera Guerra Mundial. Esta prolongada duración del estudio de campo que realizó, que rara vez se ha podido duplicar, se ha utilizado como el procedimiento áureo para la inmersión de un investigador en la sociedad que está estudiando (Angrosino, 2012).

El estudio etnográfico abre nuevas posibilidades para el conocimiento de la realidad social porque hace una propuesta de conocimiento social, esto es, compartido por el investigador y los participantes. El punto de vista de los sujetos es relevante en el trabajo de campo. En esta metodología el investigador tiene una

posición privilegiada para interpretar la circunstancia o el problema estudiado. Su capacidad de observación resulta ser un factor básico en el desarrollo del proceso de investigación, porque se constituye en un elemento o factor capaz de interpretar en profundidad los hechos estudiados y descubrir sus mutuas relaciones a fin de dotarlos de sentido (Taylor y Bodgan, 1986; Rodríguez, Gil y García, 1999; Conde, 2002; Neiman y Quaranta, 2006; Vasilachis, 2006; Martínez Miguélez, 2007; Flick, 2010).

Soy consciente de que el hecho de haber sido profesor de estos alumnos puede mediatizar su discurso y la emisión de juicios y opiniones, pero procuraré con mi intervención activa que ese hecho no tenga una influencia negativa en la relación entre el investigador y las personas investigadas. Tengo en cuenta esta circunstancia, pero no tengo miedo de ser parte de la situación que estudio. Sé que es imposible encontrar datos incontaminados. Me dispongo a "evaluarlo todo, como el físico que tiene en cuenta la temperatura del termómetro que usa. Él sabe que es uno de los actores de la escena; pero el modelo científico que sigue no es el de las ciencias naturales clásicas, sino el de la física moderna, que tiene en cuenta la relatividad general de Einstein y el principio de incertidumbre de Heisenberg, según los cuales el efecto perturbador de la observación sobre lo que es observado se integra en la investigación y en la teoría que de ella se genera" (Martínez Miguélez: 2007:52).

A propósito del investigador, me parece oportuno exponer unas breves notas acerca de la orientación epistemológica con la que me identifico. Considero que el conocimiento es relativo y contextualizado, esto es, que no existe un conocimiento científico absolutamente verdadero y definitivo, sino que posee una vigencia temporal y está sometido también a evolución y cambio. En este sentido, lo que llamamos ciencia no es nada más que el conocimiento logrado a través de un procedimiento rigurosamente crítico y sistemático. Ello quiere decir que, partiendo de lo ya conocido y aplicando procedimientos a su vez críticos y sistemáticos, el conocimiento de los fenómenos estudiados puede ir cambiando continuamente o, dicho de otro modo, las verdades que hoy damos por buenas serán superadas por nuevas verdades, más comprensivas y ajustadas, el día de mañana.

Creo, asimismo, que la verdad absoluta sobre cualquier hecho, fenómeno o circunstancia, no existe y que, por el contrario, hay muchas perspectivas y visiones de esa aparente misma realidad que se está tratando. Las vivencias que se tienen de los acontecimientos y hechos son todas ellas válidas y razonables. Así como hay

360 ángulos diferentes para ver a un objeto material, del mismo modo puede haber muy variados puntos de vista o enfoques igualmente apropiados y respetables de ver una realidad o fenómeno cualquiera. Otro principio peculiar del enfoque cualitativo es el carácter abierto y flexible de las distintas fases de la investigación, porque los pasos a seguir no se establecen estrictamente desde el principio (Flick, 2010). Esta es una ventaja que se deriva de su orientación fenomenológica y naturalista. Por ello, el estudio de campo se caracteriza por “descubrimientos fortuitos, ante los cuales se usa la famosa técnica que en síntesis se resume así: si estás buscando una cosa y encuentras otra mejor, deja la primera y sigue la segunda” (Martínez Miguélez, 2007: 46). Y continúa este autor diciendo que las tres tareas básicas del estudio de campo, que son recabar datos, categorizarlos e interpretarlos, no se realizan en tiempos sucesivos, sino que se entrelazan continuamente. Al principio de la investigación hay un predominio de la recolección de información sobre la categorización e interpretación; después, a medida que se acerca el final, gradualmente, el balance cambia hacia la interpretación con poca recolección de datos y categorización.

Finalmente, siguiendo tratando el enfoque cualitativo, diremos que este método no se plantea en términos de representatividad, porque no tiene como uno de sus objetivos generalizar los resultados ni las conclusiones a toda la población. El propósito inmediato de un estudio etnográfico es crear o lograr una imagen realista y fiel del grupo o problema estudiado, aunque su intención y miras más lejanas puedan ser contribuir a la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que posean características similares. Así pues, se descartan las pretensiones universales y de alta generalización y no es tarea del investigador estudiar el grado de semejanza del contexto que describe respecto de otros contextos y situaciones a los que pudieran transferirse los resultados. Esa es una tarea que corresponde a quien trate de hacer la transferencia o aplicación. El esfuerzo mayor del investigador, en este enfoque, debe dirigirse hacia la identificación del patrón estructural que caracteriza a su objeto de estudio. Es decir, “estudiar, conocer y servir a una comunidad, institución o grupo particular, lo cual coincide en este aspecto con la investigación-acción” (Martínez Miguélez, 2007:10).

9.2. El estudio de caso

El diseño de investigación utilizado en el trabajo que presento es el de estudio de caso o monografía, una indagación que “investiga un fenómeno

contemporáneo dentro de su contexto real de existencia" (Yin, 2003:13). El estudio de caso, afirma Stake (2000), se aplica usualmente a la comprensión de un asunto singular del que se quieren resaltar su naturaleza y las características que lo identifican.

El caso que me propongo investigar constituye un estudio de caso múltiple, pues el grupo está formado por las familias ya antedichas. Se encuentra dentro de los supuestos de estudio de caso, pues estos pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico (Neiman y Quaranta, 2006). Los estudios de caso, continúan diciendo estos autores, tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión política y contextual. En el que nos ocupa, los focos de atención se centran en torno a las actuaciones y valoraciones de los padres referidas al adecuado desarrollo de sus hijos, por lo que seleccionaremos, de entre la vida familiar, aquellos aspectos que tienen que ver con la maduración y el progreso de los escolares.

Un estudio de caso supone la interpretación de una realidad contextualizada (Serrano Blasco, 1995) y consiste en el abordaje de lo particular, donde la efectividad de la particularización reemplaza a la validez de la generalización (Neiman y Quaranta, 2006). El acento en este diseño de investigación se pone, según estos autores, en la profundización y el conocimiento global del caso y no en la generalización de los resultados.

La característica común que une a los padres y madres protagonistas de este caso reside en el hecho de que sus hijos e hijas han alcanzado un éxito educativo adecuado.

Trato de comprender y ampliar conocimiento sobre la influencia y el papel desempeñado por estos padres en el logro de esa señal de identidad y, por ello, busco "maximizar las posibilidades y la capacidad que las condiciones y características del caso presentan para desarrollar conocimiento a partir de su estudio" (Neiman y Quaranta, 2006:220). El conjunto de participantes es, pues, intencionado. He seleccionado el caso por la luz que pudiera aportar respecto al buen desarrollo y, asimismo, a su circunstancia opuesta, esto es, al fracaso personal y académico de muchos estudiantes en nuestro medio educativo. Se trata, de algún modo, de una etnografía aplicada, pues espero utilizar los resultados del trabajo para, implícitamente, hacer recomendaciones y sugerencias que sirvan a la

comunidad estudiada (Angrosino, 2012), esto es, a las familias cuyos hijos se encuentran inmersos en el proceso de escolarización y aprendizaje previos a la universidad.

De acuerdo con Yin (2003), el estudio de caso se considera apropiado si reúne tres condiciones de modo simultáneo: en primer lugar, que el investigador pretenda dar respuesta a por qué y cómo se produce un determinado hecho humano; en segundo, que el caso haga referencia a un problema contemporáneo y, por último, que el investigador tenga escaso control sobre el fenómeno a estudiar. Creo que las tres se cumplen en el caso que propongo, dado que, por un lado, el estudio del adecuado o inadecuado desarrollo escolar, trivializado en la literatura que trata sobre los rendimientos en el sistema educativo como éxito y fracaso escolar y educativo, es un problema contemporáneo en nuestro país y en nuestro tiempo de extraordinario alcance y consecuencias; pretendo, por otro, dar respuesta a cómo son y se desenvuelven los padres de estos alumnos que he elegido y, por último, el control personal que puedo desplegar sobre el fenómeno a indagar es mínimo.

9.3. Técnica de investigación: entrevista semiestructurada

Las técnicas de investigación son “los procedimientos específicos de recogida de datos o de producción de información” utilizados en ella (Conde, 2002:396). Con el fin de que una investigación sea entendible para un lector, es preciso incorporar la información sobre la metodología general adoptada, así como los procedimientos específicos utilizados en el estudio. Los expertos consultados coinciden en afirmar que las distintas técnicas deben seleccionarse primordialmente en función de su adecuación al objeto de estudio a investigar (Taylor y Bodgan, 1986; Rodríguez, Gil y García, 1999; Conde, 2002; Neiman y Quaranta, 2006; Vasilachis, 2006; Martínez Miguélez, 2007; Flick, 2010; Angrosino, 2012).

He elegido la entrevista semiestructurada como la principal, aunque no exclusiva, técnica de investigación, porque considero que es la más apropiada al efecto de escuchar la voz, las opiniones, juicios, deseos, temores, vivencias, etc. de las personas participantes e indagar sobre las características y peculiaridades del contexto familiar en que conviven padres e hijos. Se entiende por entrevistas cualitativas o semiestructuradas “reiterados encuentros cara a cara entre el

investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1986:101).

La entrevista etnográfica, también denominada cualitativa o semiestructurada, adopta la forma de un diálogo o coloquio entre el entrevistador y el entrevistado. Más que formular preguntas, el entrevistador trata de hacer hablar libremente al entrevistado y facilitarle que se exprese en el marco de su experiencia vivencial y su personalidad. Por otro lado, el entrevistado debe sentirse como un investigador adjunto (Martínez Miguélez, 2007). Hay que invitarle, dice este autor, a que “diga algo más”, profundice, clarifique o explique aspectos que parezcan de mayor relevancia o que no estén suficientemente claros. Que el entrevistado se sienta con plena libertad para tratar otros temas que le parezcan relacionados con el abordado expresamente y sienta que el entrevistador no los considera como digresiones, sino como algo interesante (Alonso, 1999). A tal fin he dispuesto un apartado al final de la entrevista destinado a dar cabida a cualquier aspecto u observación que los padres, profesores y alumnos entrevistados deseen realizar, porque no haya sido planteado previamente o porque lo consideren de importancia.

Una de las peculiaridades de la entrevista etnográfica es su naturaleza abierta: fluye como una conversación y da cabida a variantes que pueden establecer nuevos caminos de indagación que el investigador no había considerado originalmente (Ortí, 2000). La entrevista cualitativa se realiza también en profundidad. No es simplemente una versión oral de una encuesta rápida. El entrevistador pretende, por el contrario, que el entrevistado sondee en busca de significado, que explore matices, que detecte las áreas grises que se podrían pasar por alto en preguntas de elección forzada, que se limitan a aludir superficialmente a un problema (Angrosino, 2012).

Para su buen desarrollo, el investigador ha de ser capaz de crear un clima donde la conversación fluya de forma natural. La labor principal del entrevistador será encauzar el discurso surgido, de modo que emerjan los elementos de interés contenidos en un esbozo o guión previo (Kvale, 2011). Los etnógrafos se inclinan a pensar en las personas a las que estudian más como “compañeros” de investigación o “colaboradores” que como “sujetos” (Angrosino, 2012). El investigador, asegura este autor, depende casi por completo de la cooperación y

la buena voluntad de aquellos a los que reclama para llevar a cabo ese proceso. No basta con acortar la distancia que nos separa del sujeto o sujetos a investigar, es preciso, cuando aplicamos esta metodología naturalista y etnográfica, reconocerlo como igual, como libre; “tan libre como para construir sus propias representaciones, cuestionar las nuestras, proveernos de un lenguaje con cuyas palabras logremos decir lo que tantas veces no sabemos cómo decir y de un sentido con el cual no atribuir, sino reconocer la multiplicidad de sentidos, de visiones, de mundos, de búsquedas, de esperadas realizaciones” (Vasilachis, 2006:59).

Usaré dos tipos de entrevistas: individuales y por parejas de dos entrevistados a la vez. Las de dos entrevistados serán las solicitadas en el caso de los progenitores. Considero positivo que la entrevista sea realizada en conjunto por la pareja, siempre que sea posible. Varios hechos justifican esta elección: por una parte, el contexto natural en donde transcurre la vida familiar está protagonizada, en el caso de la educación de los hijos, conjuntamente por ambos progenitores; por otro lado, las manifestaciones de cada uno de los miembros de la pareja se producirán en un ambiente de mayor realismo y ajuste a lo que ocurre efectivamente, dado que uno a otro se servirán de contraste, verificación y asentimiento. No obstante, a pesar de todos los aspectos positivos que menciono, les daré también la posibilidad de que la entrevista sea individual, en caso de que así lo deseen o de que, por diversas razones, no pueda hacerse de otro modo.

Las informaciones y datos procedentes de los padres y madres serán complementados y contrastados, como más adelante expondré, con los que se deriven de entrevistas realizadas asimismo a los hijos y a los profesores. De nuevo, daré a los participantes la opción de realizar las entrevistas de modo individual o por parejas. El principal efecto positivo que adivino en las realizadas de dos en dos es que se genera una situación más propensa hacia el diálogo y la apertura respecto a las individuales, que podrían derivar hacia la fórmula típica de preguntas y respuestas rígidas y de compromiso.

Por tanto, la entrevista por parejas me parece un formato más adecuado para realizarlas con el alumnado y considero la modalidad indiferente en el caso de los profesores, dado que estos profesionales se encuentran normalmente muy habituados a exponer su punto de vista y sus razonamientos. Tanto las entrevistas individuales como las de parejas contienen los mismos bloques de contenidos y se

encuentran referidos a los mismos objetivos de la investigación. Paso a exponer ahora los guiones que establecí para cada uno de los grupos: progenitores, alumnado y profesorado.

9.3.1. Guión de la entrevista a los padres

El guión orientativo para llevar a cabo la entrevista de los padres está formulado en cinco bloques directamente referidos a cada uno de los objetivos de la investigación. Los ítems de dicho guión se identifican oportunamente mediante códigos alfanuméricos, tal como paso a exponer a continuación.

Bloque 1: correspondiendo al objetivo 1. "Conocer las valoraciones y juicios de los padres acerca del buen desarrollo escolar y personal de sus hijos". Comienza este bloque inicial con una serie de consideraciones acerca del buen desarrollo del hijo y para ello se invita a los padres a que expresen sus opiniones y valoraciones sobre las cualidades que explican esa buena evolución, en caso de que estén de acuerdo en ello. Es de esperar que el tipo, número y origen de las causas y factores sea muy variado y complejo, atendiendo a múltiples aspectos, desde los meramente personales a otros de carácter más ambiental y contextual, entre los que se encontrará, sin duda, la familia y los propios padres.

- 1a. ¿Qué factores y causas, a su juicio, explican las buenas calificaciones escolares del hijo/a?
- 1b. ¿En qué cualidades y aspectos basa su buen desarrollo personal?
- 1c. ¿Qué expectativas y deseos tienen en torno a la buena educación del hijo o hija?

Bloque 2: ligado al objetivo 2. "Identificar las conductas de los padres orientadas a la consecución del buen desarrollo de sus hijos". Este segundo bloque será el más extenso, pues comprende todo tipo de actuaciones y comportamientos que los padres han desplegado y orientado al buen desarrollo de su hijo o hija, tanto los llevados a cabo en el seno del hogar y en la convivencia diaria, como los realizados en los otros sistemas extrafamiliares de socialización y enculturación. Entre estos sistemas externos a la familia se encuentran el contexto escolar, con los profesores y la asociación de madres y padres de alumnos, las amistades de los hijos, los recursos y posibilidades

ofrecidos en la ciudad y, por último, los nuevos medios de comunicación, que abren las fronteras del hogar a nuevos conocimientos y noticias de actualidad.

- 2a. ¿Qué actuaciones y comportamientos han tenido los padres para conseguir que su hijo fuera un buen estudiante a lo largo de su escolaridad?
- 2b. ¿De qué modos le han ayudado?
- 2c. ¿En qué aspectos no han podido ayudar todo lo que hubieran deseado?
- 2d. ¿Qué relaciones han mantenido con los centros escolares y con los profesores de su hijo?
- 2e. ¿Qué relaciones han mantenido con la AMPA?
- 2f. ¿Cómo han actuado respecto a los amigos de su hijo?
- 2g. ¿Cómo han utilizado los recursos de la ciudad para la educación de su hijo?
- 2h. ¿Cuál ha sido la actuación de los padres respecto a los nuevos medios de comunicación a los que ha accedido su hijo: (TV, Internet y aparatos como telefonía móvil o actualmente tabletas)?

Bloque 3: relacionado con el objetivo 3. “Descubrir las valoraciones de los padres en relación con el resto de instituciones y personas que han coadyuvado a la educación de sus hijos”. Se trata en este apartado de dar la oportunidad a los padres de exponer sus apreciaciones y valoraciones acerca de todas aquellas personas, profesionales e instituciones que de algún modo han compartido con ellos las tareas de complemento y refuerzo de su formación y desarrollo, comenzando, lógicamente, por el profesorado que ha tenido su hijo o hija. Son de esperar matizaciones de los padres de acuerdo con las distintas etapas por las que ha transcurrido la trayectoria escolar, desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. A continuación, importan también las valoraciones sobre los otros sistemas de relación a los que ha ido el hijo abriéndose e incorporándose, como son los amigos, la ciudad y los medios de comunicación, tan presentes en el entorno vital de los niños y adolescentes actualmente.

- 3a. ¿Qué valoración hace de sus relaciones con el profesorado? ¿Qué facilidades y dificultades ha encontrado en ellas?
- 3b. ¿Qué cuestiones ha echado en falta en la relación con los profesores para una adecuada coordinación?

- 3c. ¿Qué facilidades y dificultades ha encontrado para intervenir con la AMPA?
- 3d. ¿Cómo valoran las influencias de los compañeros y amigos en el desarrollo académico y personal de su hijo/a?
- 3e. ¿Qué importancia dan a los recursos de la ciudad para la educación de sus hijos?
- 3f. ¿Qué beneficios han aportado a su hijo los nuevos medios de comunicación en materia educativa?

Bloque 4: relativo al objetivo 4. “Explorar los contextos de aprendizaje del rol parental de este grupo de madres y padres”. Tratamos aquí de extraer las opiniones de los padres acerca del hecho de su propio aprendizaje como tales. Es previsible que su experiencia personal como hijos les haya ayudado a enfocar su actuación, pero no pueden descartarse otras muchas fuentes de aprendizaje del rol, desde personas ajenas a la familia a situaciones como el ejercicio de una profesión, los estudios, los medios de comunicación y un largo etcétera.

- 4a. ¿Dónde y cómo ha aprendido a desempeñar el ejercicio de padre y madre?
- 4b. ¿Qué personas le han influido especialmente?
- 4c. ¿Qué situaciones de su pasado le han ayudado más?
- 4d. ¿Qué valoraciones hace de su forma de proceder como padre o madre?

Bloque 5: unido al objetivo 5. “Poner de manifiesto las necesidades sentidas en torno al ejercicio de la paternidad/maternidad, especialmente en lo relacionado con el ámbito educativo”. Se trata en este apartado de reflexionar sobre las dificultades, carencias y necesidades percibidas por los padres en el ejercicio de sus responsabilidades en la educación de los hijos, así como de exponer las ayudas con que han contado, en su caso, y, por fin, diseñar o sugerir algunos procedimientos que a su juicio sean adecuados para mejorar los recursos formativos y contribuir a una mejora del desarrollo de sus respectivos hijos.

- 5a. ¿Cuáles han sido las principales dificultades con las que se ha encontrado para educar a sus hijos y ayudarles en sus estudios?

- 5b. ¿Qué tipo de ayudas ha encontrado para superar las dificultades y carencias? ¿Dónde se han producido?
- 5c. ¿Cree posible y conveniente que existan recursos de formación de los padres? ¿Bajo qué circunstancias y condiciones?

Bloque 6: Apartado de libre disposición. Para ofrecer una ocasión de contemplar algún aspecto no tratado a lo largo de la entrevista y que, a su juicio, requiera ser resaltado o tenido en consideración. Puede encontrarse referido al tema o tocarlo al menos tangencialmente. Se trata de un espacio libre para la intervención.

- 6a ¿Qué aspectos destacaría en el tema tratado a lo largo de la entrevista y que podría resumirse como “la educación, los padres y los hijos”?

Si bien el protagonismo de la investigación recae sobre los progenitores, desde el inicio de esta he planteado que las manifestaciones y opiniones de los padres habrían de ser enriquecidas, complementadas y contrastadas a través de una triangulación con las que procedieran de unas entrevistas igualmente semiestructuradas a sus hijos y al profesorado que atendió a estos últimos. Así pues, elaboré un guión similar al anterior, en el que se contemplaban los mismos bloques de contenidos, con la intención de realizar entrevistas a los alumnos seleccionados y a un grupo de profesores de las diversas etapas por las que transcurrió la vida escolar de aquellos. Un poco más adelante, cuando trate sobre la triangulación de la información, expondré más extensamente las razones e intenciones que aquí dejo simplemente anunciadas.

Los guiones de entrevista para los profesores y para los alumnos no eran idénticos al ya mostrado dirigido a los padres. Procuré que, respetando los mismos bloques de contenido, se adaptaran al peculiar papel que habían desempeñado cada uno de los nuevos roles, de alumno y de profesor.

9.3.2. Guión de la entrevista a los hijos

Paso a continuación a presentar el guión de entrevista a los alumnos. Consideré, como decía, los mismos bloques de contenidos que los llevados a cabo en las entrevistas con sus padres, para que fuera posible la triangulación entre ellos. De ese modo, algunas cuestiones se mencionan someramente, como es el caso de las relaciones entre los progenitores y las Asociaciones de Padres; en otro caso,

como el de las necesidades de formación para la parentalidad, solo se abordará de un modo indirecto. El código alfanumérico, para diferenciarlo del guión preparado a los padres, se compondrá en el caso de los alumnos de dos dígitos numéricos y en el caso de los profesores, de tres.

Bloque 11: correspondiente al objetivo 1.

- 11a. ¿Qué hechos y circunstancias, en tu opinión, explican tu adecuado progreso escolar?
- 11b. ¿Qué logros pretendes alcanzar con tus estudios?

Bloque 22. correspondiente al Objetivo 2.

- 22a. ¿De qué modos te han ayudado tus padres en tus estudios?
- 22b. ¿En qué cosas no te han podido ayudar tus padres?
- 22c. ¿Hablabas a menudo de tus profesores con tus padres?
- 22d. ¿Qué orientaciones te daban tus padres respecto a tu trato con los profesores?
- 22e. ¿Os ayudabais los amigos en los estudios?
- 22f. ¿Conocían tus padres a tus amigos? ¿Los aceptaban?
- 22g. ¿A qué lugares has acudido para completar tu formación o pasar tu tiempo libre?
- 22h. ¿Cómo ha sido tu relación en casa con la televisión, el ordenador, Internet y el teléfono móvil?
- 22i. ¿Qué uso has dado al ordenador y a Internet?
- 22j. ¿Había normas en casa para usar estos medios?
- 22k. ¿Te ayudaron tus padres a manejarte con el ordenador e Internet?
- 22l. ¿Hablas con frecuencia con tus padres de temas de actualidad, en qué ocasiones?

Bloque 33: correspondiente al objetivo 3.

- 33a. ¿Qué personas te han ayudado en tus buenos resultados escolares?
- 33b. ¿Cómo eran, en tu percepción, las relaciones entre tus padres y tus profesores?
- 33c. ¿Te han supuesto tus amigos y compañeros un estímulo para ser buen estudiante?

- 33d. ¿Qué cosas de la ciudad cambiarías, qué mejorarías?

Bloque 44: correspondiente al objetivo 4.

- 44a. ¿Qué cualidades positivas valoras más en tus padres?

Bloque 55: correspondiente al objetivo 5.

- 55a. ¿Consideras que tus padres están bien preparados y formados como padres?

Bloque 66: correspondiente al apartado de libre disposición.

- 66a. ¿Hay algún aspecto que consideres importante referido a tu educación y que no hayamos tocado?

9.3.3. Guión de la entrevista a los profesores

Tal como he expuesto en el caso de los alumnos, paso a mostrar ahora la adaptación realizada en el guión de entrevista preparada para los profesores, no habiendo ninguna variación en ella atendiendo a las distintas etapas educativas. En las entrevistas a profesores nos guiaremos por los mismos bloques de contenidos que los llevados a cabo en las entrevistas con los padres, para que sea posible la triangulación entre las diferentes visiones.

No obstante, adaptaremos el guión para que pueda manifestarse el peculiar punto de vista y de parecer que puedan encarnar. De ese modo, algunos bloques serán tocados solo tangencialmente, como es el caso del papel asignado a los iguales y a las amistades de los alumnos o al uso de los recursos educativos de la ciudad, por ejemplo, y en todos se hará una acomodación a estos interlocutores específicos.

Los profesores seleccionados para las entrevistas habrán ejercido durante algún curso como maestros de las etapas de Educación Infantil, Primaria o Secundaria Obligatoria y Bachillerato de algunos de estos alumnos, por lo que la entrevista no podrá ceñirse exactamente a la experiencia completa de toda su educación. En este hecho se diferencian netamente los padres y los profesores, porque los primeros han sido partícipes de todo el desarrollo escolar y educativo de los hijos. Buscaremos en los profesores, por tanto, más las valoraciones, opiniones y juicios, de acuerdo con su práctica y su experiencia, aunque estas no se refieran exclusivamente a su trato con este grupo de alumnos.

Los profesores propuestos para las entrevistas han sido seleccionados de los colegios adscritos al instituto y del propio instituto. Son en total 18 profesores, de los cuales 5 desempeñan su labor en la etapa Infantil, otros 5 en Primaria y, por último, 8 en Secundaria, algunos de los cuales se dedican principalmente a las enseñanzas de Bachillerato, a fin de considerar todos los periodos educativos en los que se desarrolla el alumnado. Con ellos desarrollaremos entrevistas semiestructuradas, en las que pueda verse reflejada la visión de los profesores de cada una de las etapas en que está organizado el sistema educativo.

Bloque 111: correspondiente al objetivo 1.

- 111a. ¿Cuáles son, a tu juicio, los principales factores que explican el buen desarrollo personal y académico de los alumnos?
- 111b. ¿Consideras que los padres tienen mucho que ver con ese buen desarrollo de sus hijos?
- 111c. En caso positivo, ¿en qué aspectos y en qué medida?

Bloque 222: correspondiente al objetivo 2.

- 222a. ¿Qué tipo de relación estableces con los padres de tus alumnos?
- 222b. ¿Qué importancia tiene para la vida escolar, a tu juicio, la AMPA?
- 222c. ¿De qué modo afecta la AMPA a tu ejercicio profesional en el aula y en el centro?
- 222d. ¿Se propicia en el aula el trabajo en equipo y la ayuda mutua entre los estudiantes?
- 222e. ¿A qué lugares de Alcalá se lleva a los alumnos desde el centro escolar como un complemento de su formación?
- 222f. ¿Se tiene en cuenta en la escuela la influencia de los amigos en el aprendizaje?
- 222g. ¿Suelen usarse en el aula recursos tecnológicos: vídeo, ordenador, Internet...?
- 222h. ¿Se solicita a los alumnos búsquedas de información o elaboración de trabajos escolares que supongan el manejo de estos medios?
- 222i. ¿En el centro escolar se facilita el uso y aprendizaje de estos medios a los alumnos?
- 222j. ¿En qué ocasiones se habla con los alumnos de temas de actualidad?

Bloque 333: correspondiente al objetivo 3.

- 333a. ¿Es similar y equilibrado el trato con todos los padres de alumnos?
- 333b. ¿Las ocasiones de contacto con los padres te parecen adecuadas y suficientes?
- 333c. ¿Crees que la coordinación entre las actuaciones de los profesores y las de los padres es apropiada?
- 333d. ¿De qué modo crees que los padres inciden e influyen en el éxito académico de tus alumnos?
- 333e. ¿Crees que la AMPA sirve efectivamente para canalizar la participación de los padres en la mejora de la educación de sus hijos?
- 333f. ¿De qué modo crees que los compañeros y amigos influyen en el buen desarrollo escolar de cada alumno?
- 333g. ¿Qué recursos echas en falta en Alcalá y que consideras de utilidad para la educación de niños y jóvenes?

Bloque 444: correspondiente al objetivo 4.

- 444a. ¿Demandan los padres información y orientación para adecuar su actuación al desarrollo de sus hijos?
- 444b. ¿Consideras que los padres están adecuadamente preparados y formados para ejercer como tales?

Bloque 555: correspondiente al objetivo 5.

- 555a. ¿Crees que sería útil y necesario incrementar la preparación y formación de los padres en la labor de educar a los hijos?
- 555b. ¿Sería, a tu juicio, deseable una mayor coordinación de los profesores y de los padres con el objetivo de una educación más completa de los alumnos?
- 555c. ¿Crees que el centro escolar podría desempeñar alguna función en la mejora de la formación de los padres?
- 555d. ¿De qué modo podría organizarse una actividad en este sentido?

- 555e. ¿Qué profesionales, tiempos y lugares te parecerían adecuados para esta tarea?

Bloque 6: correspondiente al apartado de libre disposición.

- 666a ¿Hay algún aspecto referido al buen desarrollo escolar de los alumnos que no hayamos tocado y que te parezca importante?

Las preguntas que acabo de consignar orientarán el desarrollo de las entrevistas. No se tratará de seguir rígidamente su formulación sino, de acuerdo con la orientación cualitativa elegida para la investigación, de ir propiciando con ellas la exteriorización de los juicios, opiniones y valoraciones de los participantes en ellas. Una vez presentados estos guiones, paso a continuación a mostrar el modo en que organicé el análisis de los datos obtenidos.

9.4. Codificación, categorización y análisis de datos

Una característica de la investigación cualitativa radica en su carácter fenomenológico, es decir, en la expresión de vivencias, juicios y sentimientos de los participantes, que se traducen en lenguaje. Por ello, el elemento que identifica a la indagación etnográfica es la palabra (Taylor y Bodgan, 1986; Rodríguez, Gil y García, 1999; Conde, 2002; Neiman y Quaranta, 2006; Vasilachis, 2006; Martínez Miguélez, 2007; Flick, 2010; Angrosino, 2012). La conducta verbal es el principio de comunicación por excelencia y, al tiempo, la condición que mejor representa la capacidad simbólica del ser humano.

Pero los datos obtenidos a lo largo del trabajo de campo no hablan por sí solos y las conclusiones no derivan directamente de ellos, sino que la información ha de ser previamente clasificada mediante un sistema lógico para facilitar su manejo. Este proceso recibe el nombre de codificación y categorización de los datos. "La codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, conceptos, interpretaciones y propósitos" (Taylor y Bodgan, 1986:167)

Para codificar los datos obtenidos en el trabajo de campo es necesario disgregar la información verbal, que en caso de las entrevistas realizadas se ha transcrito literalmente y convertido en texto. Los códigos sirven para, una vez

examinados con detalle, clasificar los datos dentro de un marco referencial que facilite su análisis, con el fin de desvelar su sentido más profundo (Piñuel, 2002).

Para que pueda existir una interpretación de los datos obtenidos es preciso insertarlos en un esquema que les dé sentido. Como advierte Martínez Miguélez (2007:94) "Si ese marco referencial falta, la observación no es tal, el dato no es dato y el hecho no es nada. Son realidades neutras o plenamente ambiguas". Asegura este autor que el desarrollo de una estructura teórica basada en los datos y que emerja de ellos no es fruto del azar, sino que se logra mediante descripciones sistemáticas de los fenómenos estudiados, de la codificación y formación de categorías conceptuales, de la asociación y de la comparación con otros fenómenos en otros ambientes o situaciones similares.

El procedimiento de codificación consiste, en primer lugar, en establecer unidades de registro que ayuden a identificar las percepciones subjetivas de los emisores en los textos transcritos examinados. Más adelante, a las unidades de registro se les aplica una serie de códigos que comúnmente son alfanuméricos, los cuales identifican las categorías y subcategorías previamente establecidas. Los códigos asignados suelen provenir de las abreviaturas de dichas categorías y subcategorías, para facilitar el reconocimiento de las unidades de registro (Piñuel, 2002).

El marco teórico y conceptual de la investigación es el punto de partida habitual para establecer categorías previas, pero, dado el carácter abierto de la indagación cualitativa, que permite los movimientos de ida y vuelta y la reelaboración en función de los datos obtenidos, también se pueden definir mediante un procedimiento inductivo a medida que los datos se examinan. Es, por ello, imprescindible "que el investigador narre de dónde partió, por dónde caminó y cómo llegó a sus conclusiones, es decir, que exponga y justifique los procesos mentales, de tal manera que el lector o juez pueda examinar las inferencias, comparaciones, modelos y generalizaciones que contribuyeron a los resultados que se presentan" (Martínez Miguélez, 2007:127).

A lo largo de la investigación he buscado la opinión de los expertos y rastreado los resultados de numerosas experiencias con el fin de delimitar el estado de la cuestión en relación a la influencia de la familia en el rendimiento y el

desarrollo de los hijos; he partido del presupuesto acreditado, de acuerdo con las concepciones sistémicas y ecológicas, de que la evolución de las personas se da en unos contextos o nichos determinados, de los cuales el constituido por la familia es el primero en importancia para el buen desarrollo de los niños y que normalmente los progenitores tutelan a sus hijos abriéndolos y exponiéndolos a los otros sistemas que se encuentran fuera de ella, siendo el medio escolar el primer sistema al que se incorporan los niños y que posee asimismo una gran trascendencia en su evolución y desarrollo. De modo semejante son considerados los otros sistemas: grupo de iguales, la ciudad y los nuevos medios tecnológicos de comunicación.

La participación de los padres en el buen desarrollo personal y escolar de sus hijos se despliega en todos estos nichos ecológicos, tanto en el familiar como en los externos a la familia. La investigación se completa con la consideración del rol parental, de su aprendizaje y del papel de la formación en la superación de necesidades en el ejercicio de la paternidad y la maternidad.

De acuerdo con ello, propongo cinco unidades de análisis, que más adelante explicaré, y en cada una de ellas establezco las categorías y subcategorías que considero pertinentes. La adecuada codificación y categorización de los datos permite avanzar en la descripción del objeto de estudio y elaborar un marco conceptual a partir del conocimiento adquirido sobre el mismo. De ese modo, se posibilita una estructura para el análisis de los datos, que "resulta ser la tarea más fecunda en el proceso de investigación, en la medida en que, como consecuencia de esta, podemos acceder a resultados y conclusiones y profundizamos en el conocimiento de la realidad objeto de estudio" (Rodríguez, Gil y García, 1999:197).

Una de las opiniones negativas que se atribuyen a los estudios cualitativos es la de considerarlos científicamente blandos, es decir poco fundamentados y escasamente rigurosos en sus análisis. Sin embargo, si atendemos a todo el trabajo realizado en torno a la gestión de los datos, como son la clarificación de categorías y dimensiones, la codificación, el análisis, la triangulación y la presentación de un informe de resultados, hay más regularidad y trabajo sistemático en el enfoque etnográfico de lo que inicialmente aparece a la vista (Angrosino, 2012).

9.5. Las unidades de análisis

A continuación voy a exponer el fundamento de las categorías analíticas elaboradas en esta investigación, agrupadas y organizadas en cinco unidades de análisis o dimensiones de estudio, que se corresponden con los cinco objetivos específicos propuestos en ella.

A. Valor y significado del desarrollo escolar y personal de los hijos

B. Comportamiento parental orientado a ese desarrollo

C. Valoración de instituciones y personas coadyuvantes

D. Contextos de aprendizaje del rol parental

E. Necesidades formativas sentidas

La unidad de análisis A: "Valor y significado del desarrollo escolar y personal de los hijos" comprende el conjunto de apreciaciones y valoraciones de los padres relativas al fenómeno del progreso de sus hijos en su desarrollo y evolución madurativa. En ese sentido importa señalar las opiniones que los progenitores sostienen acerca de cómo se produce este hecho, cuáles son los factores que lo explican y las cualidades que ven en sus hijos y que propician su adecuado avance. En primer lugar, los padres elaborarán de diferentes maneras el concepto de lo que consideran como desarrollo idóneo. Interesará poner de manifiesto cuáles son los criterios que, en su opinión, enmarcan este hecho. En algunos casos, es de suponer, los criterios serán de tipo social, como pueden ser los referidos a las calificaciones escolares; en otros, sin embargo, es posible que sean relacionados con cualidades inherentes y propias de cada persona.

Las claves del desarrollo se organizan en torno a dos grandes apartados: por un lado, las que obedecen a peculiaridades particulares y personales de los hijos, en donde tienen sentido las dotes naturales, el carácter y las inclinaciones o aficiones; en tanto que, por otro lado, se encuentran las que responden a factores de carácter más contextual, como el entorno familiar, los ambientales y los que son fruto de procesos aprendidos. Cada persona se caracteriza por una serie de rasgos de identidad que explican sus avances y progresos. Interesa conocer a cuáles dan más importancia sus progenitores, cuáles son los que, a su juicio, representan un papel primordial en los que se fundamenta el éxito educativo.

La unidad de análisis B: "Comportamiento parental orientado al desarrollo de los hijos" está enfocada a identificar las conductas que han llevado a cabo estos padres y madres a fin de conseguir dicho desarrollo. Lógicamente esta unidad de análisis será la más amplia de toda la investigación, dado que lo que los padres han hecho en relación con sus hijos es la parte nuclear y central del estudio de caso que nos ocupa. En esta unidad de análisis se considera el comportamiento de los progenitores en todos los ecosistemas en los que se han insertado sus hijos. Es decir, tratamos de poner de relieve las acciones en el medio familiar, que es el escenario donde naturalmente se desarrolla la mayor parte de la interacción, pero también consideramos las acciones de los padres en los sistemas adyacentes a la familia, esto es, la escuela, el grupo de amigos de los hijos, la ciudad y los medios de comunicación, que interconectan a las personas con el resto de la sociedad.

La unidad de análisis C: "Valoración de instituciones y personas coadyuvantes" trata de poner de manifiesto las opiniones y juicios de los padres sobre los sistemas del entorno en los que se han llevado a cabo la escolarización y los diversos procesos extraescolares de aprendizaje y desarrollo de sus hijos. En esta unidad de análisis no se trata de reflejar las conductas realizadas por los padres con los agentes educativos o de relación social que han formado parte de la vida escolar y ambiental de sus hijos, sino que, de un modo complementario, lo importante en ella es recoger sus valoraciones, apreciaciones y juicios acerca de dichos colaboradores. Tendremos en cuenta principalmente el medio escolar, en donde destacan sobremanera los profesores y también, en un plano secundario, las AMPA. Completan el cuadro las valoraciones que los padres expresan en torno a las amistades de sus hijos, los recursos de la ciudad y las posibilidades de los medios actuales de comunicación.

La unidad de análisis D: "Contextos de aprendizaje del rol parental" engloba el conjunto de situaciones que los padres destacan como generadoras de su capacitación para el ejercicio de la paternidad y de la maternidad. En primer lugar interesa conocer cuáles son para los padres los ingredientes que mejor definen el rol de padre o madre, así como las aspiraciones y deseos que sienten respecto al desarrollo de sus hijos. El aprendizaje del rol parental, con su variada matización de fuentes y circunstancias, aparece como relevante, porque aporta vivencias que

facilitan la comprensión de los propósitos y finalidades que este grupo de padres y madres plantea respecto a la educación y el desarrollo de sus hijos.

La unidad de análisis E: "Necesidades formativas sentidas" pretende recoger el sentir de los protagonistas acerca de las carencias, dificultades y necesidades que han vivenciado a lo largo de su trayectoria como agentes y responsables tutelares del desarrollo evolutivo de sus hijos, sobre todo relacionadas con el ámbito educativo. Aprender a ser padres es un proceso que va evolucionando a medida que la edad de los hijos va permitiendo que los progenitores acumulen un caudal de experiencia. En esta evolución se plantean momentos críticos y cruciales. Importa poner de manifiesto cuáles son esos ciclos y circunstancias que requieren de los padres una gran cantidad de esfuerzo y necesidad de asesoramiento y formación. Asimismo, resulta preciso conocer los deseos y preferencias respecto a actividades formativas que pudieran organizarse, esto es, a las condiciones que ellos considerarían interesantes para otros padres que aún no hayan pasado por sus situaciones en la educación de los hijos. En este sentido, es importante señalar los lugares, momentos, procedimientos y profesionales que mejor podrían responder a esas necesidades de formación.

Unidad de análisis F: Apartado de libre disposición. Relativo al ofrecimiento hecho a los participantes para que puedan exponer algún aspecto que, por la razón que sea, les resulte importante o significativo en relación con los temas y asuntos tratados en la entrevista realizada.

A continuación, se muestra el resultado de la codificación y categorización realizada a fin de facilitar la clasificación y el análisis de los datos de investigación. Como puede observarse, el sistema de categorías construido ofrece un esquema analítico que, a modo de diagrama en árbol, muestra los conceptos contenidos en los datos de investigación y ofrece un marco interpretativo homogéneo.

Códigos identificativos		
<u>Unidades de análisis</u>	<u>Categorías</u>	<u>Subcategorías</u>
Valor y significado del desarrollo escolar y personal de los hijos	Claves del desarrollo VACLA	Concepto de buen desarrollo VACLA-CON Cualidades innatas VACLA-CUI Cualidades adquiridas VACLA-CUA
	Atribución de causas VAATR	Valores VAATR-VA Afición a la lectura VAATR-AL Entorno familiar VAATR-EF
Comportamiento parental orientado al desarrollo de los hijos	Ayudas al estudio COAYE	Tipos: directo / indirecto COAYE-D / I Externas a las familias COAYE-EX De apoyo emocional COAYE-AE
	Animación a la lectura COAL	Lecturas COAL-LE Narraciones COAL-NA
	Relación con los profesores por etapas COPRO	Infantil COPRO-IN Primaria COPRO-PRI Secundaria COPRO-SE
	Relación con la AMPA COAM	Grados de participación COAM-GRA
	Relación con los amigos de los hijos COAMI	Control COAMI-CO Actitudes COAMI-A
	Actividades en la ciudad COCIU	Tipos COCIU-TI Regulación COCIU-RE
	Medios de comunicación COMEC	Iniciación COMEC-IN Supervisión COMEC-SUP
Valoración de instituciones y personas coadyuvantes	Valoración del profesorado VALPRO	Según etapas VALPRO-ET Críticas VALPRO-CRI Actitudes VALPRO-A
	Valoración de la AMPA VALAM	Según el tipo de centro VALAM-CEN Grado de participación VALAM-GRA Funciones VALAM-FUN
	Valoración de las amistades VALAMI	Identidad VALAMI-ID Papel en los estudios VALAMI-ES
	Valoración de la ciudad VALCIU	Recursos VALCIU-RE Críticas VALCIU-CRI
	Medios de comunicación VALMEC	Control y supervisión VALMEC-CON La actualidad VALMEC-AC
Contextos de aprendizaje del rol parental	La parentalidad CONPA	Ingredientes CONPA-ING Atención y apoyo CONPA-AT Aspiraciones y deseos CONPA-ASP
	El aprendizaje de la paternidad CONAP	Familia de origen CONAP-FOR La pareja CONAP-PAR Otras fuentes CONAP-OTR
Necesidades formativas sentidas	Formº como proceso NECFO	La experiencia NECFO-EX
	Necesidades sentidas NECSEN	Conocimientos NECSEN-CON Por edades NECSEN-ED
	Mejora de la formación NECMEJ	Profesionales NECMEJ-PRO Contenidos NECMEJ-CON

9.6. Triangulación de la información

El origen del término triangulación se deriva de operaciones y conceptos topográficos y se aplicaba a la medición de superficies y distancias entre varios puntos, mediante la aplicación de medidas con los triángulos resultantes de sus posiciones. También en alta mar se aplica para determinar la posición exacta de una nave, una vez conocida la distancia que la separa de varias referencias tomadas en tierra, siguiendo el procedimiento de establecer triángulos virtuales entre dichos puntos.

En la investigación en Ciencias Sociales, la triangulación consiste en combinar, enfrentar y comparar distintas teorías, fuentes de datos o, incluso, diversas estrategias de indagación en el estudio de un fenómeno (Denzin y Lincoln, 2000). Su finalidad es acrecentar la solidez de los resultados obtenidos, apoyándolos o contrastándolos con distintas fuentes o enfoques. El principio de la triangulación se basa en que, cuantas más perspectivas se utilicen en un trabajo de campo, mayor será la credibilidad de sus conclusiones. El prefijo tri no se refiere, dicen Vallejo y Finol de Franco (2009) estrictamente al uso de tres tipos de medidas o de técnicas, sino a la pluralidad de enfoques o instrumentos de investigación.

La calidad final de una investigación no depende exclusivamente de la metodología elegida, sino, más bien, del acierto con que el investigador sea capaz de realizar las distintas fases del proceso, analizar los datos obtenidos y plasmar los resultados y conclusiones en el informe final (Flick, 2010). Aunque no resulta propio aplicar principios de validez y fiabilidad a una investigación cualitativa, existen procedimientos para aumentar su confiabilidad mediante el empleo de criterios de veracidad o credibilidad: la triangulación es uno de ellos. Tampoco, ya se ha dicho antes, de una investigación cualitativa se han de esperar resultados y conclusiones generalizables a toda una población o segmento del fenómeno estudiado; la generalización no es una de sus características ni de sus objetivos. Son los lectores de la investigación quienes tienen que realizar esa operación, si lo consideran conveniente o necesario y, para ello, pueden apoyarse en el estudio de caso considerado.

Por estas peculiaridades de la investigación cualitativa, algunos la tratan como una investigación endeble y achacan a sus datos cierta falta de consistencia. Sin embargo, la validez puede ser también la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas y etnográficas. En efecto, "el modo de recabar los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de

analizarla e interpretarla inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da a estos investigadores un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer" (Martínez Miguélez, 2007:119).

Precisamente para evitar el problema de la falta de consistencia de los datos y eludir el potencial sesgo proveniente de la mirada e interpretación de un solo investigador, se plantea la triangulación de los datos. Al hacer converger distintos enfoques sobre una misma realidad empírica se otorga confiabilidad a las observaciones efectuadas (Cisterna, 2005). En este caso, planteo la triangulación de los datos obtenidos en las entrevistas a los padres de los alumnos con otras tres grandes fuentes de datos: por un lado, con las informaciones de los expertos consultados; por otro, con los otros dos tipos de personas que se encuentran más relacionados con los padres en la educación, que son sus hijos y los maestros y profesores de ellos.

De ese modo, confío en que se aumente la confiabilidad interna, que, según Martínez Miguélez (2007), se da cuando varios observadores, al estudiar la misma realidad, concuerdan en sus conclusiones. Dice este autor que dicha confiabilidad es muy importante, porque el nivel de consenso entre diferentes observadores de la misma realidad eleva la credibilidad de las estructuras significativas descubiertas en un determinado ambiente. La triangulación "incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia de las actuaciones metodológicas realizadas a lo largo del proceso de investigación y amplía la perspectiva inicial del investigador sobre su objeto de estudio, ensanchando el horizonte de su comprensión" (Flick: 2010:243).

El procedimiento de triangulación usado ha sido el de recabar los datos de investigación de distintas fuentes, compararlas y analizarlas. En efecto, a las manifestaciones de los padres como principales protagonistas del estudio se han añadido las de los expertos consultados, las del profesorado y las de los hijos: una misma realidad vista desde ojos muy diversos. Esta es la primera de las cuatro modalidades de triangulación que señalan Denzin y Lincoln (2000). Cada una de las visiones aportará, como señalaba Flick en una reseña anterior, riqueza y amplitud de campo al estudio y así lo veremos en la exposición de los resultados.

He triangulado, pues, los datos procedentes de los padres con tres fuentes principales. En primer lugar, he reunido, a través de la bibliografía consultada, un

amplio volumen de conocimientos sobre el fenómeno de la influencia de la familia en el desarrollo de los hijos. He precisado, para ello, consultar la opinión y las conclusiones de un numeroso grupo de expertos, que por medio de los variados canales de divulgación que hoy día son habituales han expuesto las conclusiones de investigaciones, opiniones y juicios acerca del fenómeno educativo y de dos aspectos que considero especialmente importantes en este caso, que son el buen desarrollo escolar y personal de los alumnos y su antítesis, el fracaso escolar o desarrollo disfuncional.

En segundo término, he considerado que la opinión de los hijos contrastando, apoyando, ampliando y completando las de los padres resultaba de extraordinario interés, pues ambos eran los polos que conformaban el inicio de la investigación. A estos últimos, pues, he acudido para escuchar su peculiar versión sobre los mismos temas que antes había consultado a los padres. En tercer y último lugar, he tenido la oportunidad de recabar datos de los profesores de los mismos centros a los que habían asistido estos alumnos a lo largo de los numerosos años de su escolarización. Los temas eran coincidentes, pero las visiones muy diversas, respondiendo cada uno al papel que desempeña en la labor educativa. Como ya reflejaré en el capítulo de los resultados, fruto de las numerosas anotaciones recogidas en el cuaderno de campo, la triangulación de los datos procedentes de estas cuatro fuentes a veces son tan coincidentes que parecen el calco unas de otras, aunque en otras ocasiones desempeñan un efecto de contraste y de contraposición que hacen que la investigación y los datos se amplíen y enriquezcan mutuamente.

Las entrevistas fueron transcritas literalmente y sus datos organizados en torno a las cinco unidades de análisis que antes he consignado. En cada unidad de análisis se establecieron una serie de categorías y subcategorías que permitieron clasificar y ordenar los datos aportados y favorecer un análisis detallado. La lectura reposada y detallada de las entrevistas ofreció un abundante material, tanto que a veces resultaba apabullante. Fue preciso diseccionar la información, clasificarla y, mediante un concienzudo proceso de triangulación, proceder al análisis de los datos y a la obtención de resultados y elaboración de conclusiones.

Todos los participantes fueron en un momento u otro tenidos en consideración atenta. Los cuatro caudales –expertos, padres, hijos y profesores– aportaron una fecunda producción de información y se complementaron mutuamente. Los

cuatro llevaban consigo luces y claves que, a mi entender, contribuyen a mejorar la comprensión del fenómeno social que desde el principio me preocupaba, esto es, la participación de los padres en el buen desarrollo de sus hijos. Lo acertado de la exposición a partir del acopio de ese caudal informativo es, ahora sí, de mi exclusiva responsabilidad. Espero que el trabajo llevado a efecto posea los atributos de calidad requeridos en toda investigación de tipo cualitativo.

9.7. El cuaderno de campo

A lo largo del proceso de recolección de los datos he ido anotando todos los acontecimientos que llamaban mi atención. Estos hechos quedaron convenientemente reflejados en las notas de un cuaderno de campo que utilicé a este propósito. Me movían dos motivos a hacerlo: en primer lugar, porque quería completar los resultados de cada entrevista realizada con observaciones referidas a hechos que no se reflejan en las palabras dichas y grabadas, como son los aspectos no verbales de la comunicación así como cualquier matiz que resultara digno de mención. La segunda razón que me impulsaba a llevar a cabo esas observaciones y a dejar constancia de ellas era la conciencia del riesgo de que lo que no se encontrara reflejado en las grabaciones y, por tanto, no hubiera sido escrito en las transcripciones quedara relegado en el olvido. Por ello, tomé numerosas y extensas notas, que luego vinculé a códigos identificativos de las distintas categorías analíticas en que estructuré el análisis de los datos, con el fin de incorporarlas al estudio y facilitar su posterior tratamiento.

En todo el proceso de elaboración del diario de campo procuré seguir la indicación de disponerme a mirar etnográficamente, esto es, a aplicar una mirada flexible y proclive a dejarme impresionar por lo imprevisto que está presente en lo cotidiano (Ameigeiras, 2006). Este autor detalla cuáles son las impresiones dignas de ser reflejadas en el diario de campo, que resultan ser muy amplias: "lo que vemos en el campo, lo que escuchamos, lo que percibimos, lo que intuimos, todo pasa a ser registrado, con el debido cuidado de identificar claramente de qué se trata cada una de dichas instancias. Al respecto debemos tener en cuenta la relevancia que las apreciaciones personales, la capacidad de sentir y las impresiones en general tienen para el investigador" (Ameigeiras, 2006:133). A lo largo de las mencionadas entrevistas he pretendido escuchar, que es mucho más que oír, todo aquello que fui capaz

de captar de las personas entrevistadas. Quise, con el diario de campo, que la acumulación de datos no cegase, que la descripción de los resultados fuera acompañada de riqueza de detalles y fuera vívida, para que el lector luego pudiera tener una vivencia profunda de la realidad fenomenológica tomada en consideración, que es la relación articulada de los padres en la educación de los hijos.

Presento a continuación una síntesis de las anotaciones del cuaderno ordenadas en torno a determinados núcleos temáticos y sin tener en cuenta el orden cronológico en que fueron tomadas. En primer lugar, reflejo el proceso de contacto inicial con las personas que deseaba entrevistar así como algunos aspectos dignos de mención en el desarrollo de los encuentros.

Respecto al primer contacto, en el momento de marcar el teléfono de la persona a citar, siempre me asaltaban las dudas: me preguntaba si resultaría bien recibida mi petición de entrevista, si sería considerada no interesante por el destinatario, si la disposición a participar resultaría fría y si yo, con mi solicitud, importunaba el tiempo libre y las ocupaciones de esa persona. Esas dudas me suponían una situación incómoda que se repetía en cada uno de los casos y que se superaba en el momento en que se cerraba un acuerdo sobre la celebración de la entrevista.

Los primeros momentos del encuentro los dedicaba siempre a introducir y contextualizar brevemente la participación de los padres en la investigación. Era la ocasión en que les aseguraba que lo que allí se tratara iba a ser absolutamente confidencial, les comunicaba que únicamente iba a versar sobre el tema de la educación de los hijos y les hacía saber lo importante que eran sus opiniones y valoraciones para el estudio proyectado. Asimismo les solicitaba su autorización para que la entrevista fuera grabada con el compromiso de que sería guardado en todo momento el anonimato de sus manifestaciones. Tras breves vacilaciones, principalmente debidas a sus reservas respecto a que su contribución fuera a ser relevante y una vez asegurado por mi parte de que sin duda era una materia prima muy valiosa, se producía un relajamiento de la tensión y aparecía una conversación franca en la que los participantes desgranaban su visión y los recuerdos de sus experiencias siguiendo el esquema de la entrevista.

Al finalizar esta, tras mi agradecimiento por el tiempo dedicado a la conversación, me sorprendía el hecho de que los padres me agradecieran a su vez haber sido citados, al tiempo que, en todos los casos, se prestaban a

continuar disponibles cuando se considerara necesaria su participación, para completar o ampliar los contenidos tratados. Es decir, la despedida estaba presidida siempre por la cordialidad, el afecto y la disposición abierta a nuevas ocasiones de colaboración y participación. Para mí resultaba muy satisfactorio poder responderles que el agradecido era yo, porque sentía y apreciaba enormemente los testimonios que habían expuesto.

A lo largo de la entrevista, que duraba alrededor de una hora, iba aumentando la cercanía afectiva con los participantes. Los temas tratados, los recuerdos evocados y la visión personal puesta en juego hacían que se fuera creando un clima de confidencialidad y franqueza que se traducía en una confianza satisfactoria entre entrevistados y entrevistador. La despedida afectuosa y las ocasiones en que se producía un encuentro casual en los días o semanas posteriores se veían teñidas por un sentimiento de proximidad y de reconocimiento. Podría decirse que la realización de la entrevista generaba un espacio de intimidad, que propiciaba un vínculo afectivo entre los participantes.

A medida que iba llevando a cabo las entrevistas percibí un cambio acusado en mi forma de desempeñar el rol de entrevistador. En las primeras ocasiones me encontraba preocupado por la introducción de los temas previstos en el guión orientativo así como por el abordaje de cada uno de los apartados, como la presentación, la solicitud de autorización para la grabación, el agradecimiento final y la despedida. Pero enseguida a la rigidez y dudas del comienzo les sucedieron la flexibilidad, la seguridad y la confianza. De ese modo, podía estar más atento a percibir las vacilaciones o la detección de aspectos candentes en la conversación, así como a descubrir los centros temáticos que suscitaban mayor interés en los entrevistados. El entrevistador, concluía para mí, también aprende de la experiencia a desenvolverse con soltura en ese papel.

Lo mismo ocurría a la hora de realizar la transcripción literal de las entrevistas. La lentitud con que ejecutaba las primeras era sustituida rápidamente por un manejo ágil de los tiempos de parada y del juego de avances y retrocesos en la grabación, de modo que el coste del tiempo dedicado a la actividad iba progresivamente reduciéndose. Entrevistar y transcribir son competencias que pueden manejarse y desarrollarse mejor tras un periodo inicial de aprendizaje.

Una de las decisiones que la directora de tesis y yo tuvimos que tomar antes de la celebración de las entrevistas fue la de escoger un lugar apropiado para ellas. No era, a mi juicio, un aspecto menor ni inocuo, dado que cada lugar posee una significación para los participantes y puede condicionar su intervención. Una vez

descartados lugares como el propio instituto, dado que suponía citar a los padres en un terreno no neutral, nos pareció más conveniente que el espacio elegido se situara en dependencias de la Universidad de Alcalá que se encuentran relativamente próximas a los barrios de residencia de ellos. Así pues, los padres fueron entrevistados en despachos y aulas universitarios. Enseguida me di cuenta del acierto de la decisión. En efecto, se trataba no solo de un lugar neutro en cuanto a experiencias previas de los padres, sino también adecuado al sentido de la investigación, pues en ella quedaba bien enmarcada dado que todos los alumnos se encuentran en la actualidad cursando estudios universitarios. El hecho de que los padres reflexionaran en este lugar sobre la escolaridad previa de sus hijos en los colegios y el instituto resultaba muy apropiado.

Los temas abordados en las entrevistas tenían que ver con las experiencias personales relacionadas con la educación de los hijos y con sus vivencias de la paternidad y de la maternidad en el seno del hogar familiar. Es decir, tratan de espacios de cierta intimidad, de los que no suele hablarse en presencia de desconocidos. Por ello, era de agradecer su confianza y su apertura del *sancta sanctorum* en que consiste la convivencia en familia en el hogar. Los contenidos abordados precisan la consideración y exteriorización de opiniones, juicios y valores que implican intensamente a la intimidad de las propias personas que participan en el relato, por lo que la carga afectiva que conllevan es alta. Asimismo el abordar el tema de la parentalidad, la forma de llevar a cabo el rol de padres y madres y descubrir los aspectos en que se pueden mejorar es un ejercicio de autovaloración y autocrítica que solo pueden ser realizados en un ambiente de confianza y de seguridad. Estas condiciones, a mi juicio, se daban en las entrevistas.

Las dudas iniciales que confesaba que me asaltaban en los momentos de establecer contacto para concertar entrevistas acarrearaban cierta incomodidad en mí. Pues bien, al finalizar las entrevistas estos sentimientos quedaban totalmente despejados, tanto con padres como con alumnos y profesores, pues muchos participantes me manifestaban su agradecimiento por haber podido participar en la investigación, así como me transmitían su deseo de que sirvieran de utilidad sus aportaciones. En algunos casos este tipo de declaraciones se convertía en un estímulo afectivo importante para mí, como cuando algunos alumnos confesaban su emoción por participar en entrevistas de este tipo, con grabación incluida, o sus sentimientos de satisfacción por poder resultar útiles y la ilusión que habían sentido al recibir la llamada.

Mi posición como entrevistador me permitía poder contemplar con perspectiva las manifestaciones de padres e hijos. En bastantes ocasiones los relatos que realizaban sobre recuerdos y experiencias concretos de su pasado eran plenamente congruentes, lo hacían prácticamente con las mismas palabras y expresando los mismos sentimientos. Era como poder contemplar dos versiones muy similares de un mismo acontecimiento. Así ocurría cuando, por ejemplo, padres e hijos evocaban, cada uno por su lado, experiencias no satisfactorias con algunos amigos, que eran reprobadas por aquellos o cuando se relataban determinados episodios relacionados con algún profesor, en el que participaron tanto los padres como los hijos. Llamaba la atención la precisión milimétrica en las expresiones, el uso incluso de un mismo vocablo y, sobre todo, la idéntica carga emocional puesta en juego en cada caso. En definitiva, los testimonios crecen en congruencia y coherencia cuando los declarantes se encuentran insertos en un mismo ambiente familiar.

Cuando los profesores en las entrevistas hablan sobre la participación de los padres en la educación de los hijos expresan opiniones llamativamente alarmantes. Consideran que los cambios sociales que afectan a las familias y que se han producido en los últimos veinte años repercuten muy negativamente en la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje y en su aprovechamiento escolar. Hablan de carencias emocionales, de faltas de ritmo y de orden en sus rutinas, de que los niños tienen que cambiar continuamente de espacios vitales y de trato con familiares muy diversos. En concreto, se refieren a las cada vez más frecuentes separaciones de los padres, quienes una vez que han rehecho sus relaciones de pareja pueden generar entornos familiares distorsionados que repercuten negativamente en los niños. Los profesores consideran que muchos alumnos y alumnas en la actualidad no disponen de personas referenciales que desplieguen los cuidados que antaño sí realizaban los padres. Hoy es bastante frecuente la entrada en escena de abuelos, empleados y familiares políticos en el entorno infantil, sustituyendo a los padres.

Resulta muy llamativo el hecho de que padres y profesores se refieran y opinen con intensidad unos de otros. En general, cuando los hijos no han tenido problemas en la escuela, tanto en el colegio como en el instituto, los profesores son bien valorados por los padres y madres, quienes consideran que aquellos han hecho una buena labor y, aunque detectan que en algunos momentos ha habido docentes más o menos dedicados y entregados a la tarea, resultan comprensivos hacia la situación y excusan los pequeños fallos.

Sin embargo, si algún hijo no ha evolucionado positivamente, por precisar atenciones especiales, en el caso de que consideren que los profesores no han puesto de su parte, las opiniones de los padres se convierten en crítica acerba, aparece el malestar y las valoraciones negativas. En estos casos los padres muestran mucho resentimiento porque, dicen, no han encontrado colaboración en algunos profesores, a quienes han visto indolentes y poco colaboradores ante los problemas de sus hijos.

Los profesores, por su parte, aunque consideran que la mayoría de los padres se preocupan por sus hijos y les prestan todas las atenciones que estos requieren, sin embargo observan que existe una tendencia cada vez más acusada a despreocuparse de sus cuidados, especialmente en cuanto tiene que ver con la motivación para los estudios y para su educación en general. Se hacen eco, ya lo decía antes, de una consideración alarmista acerca de la reestructuración constante que está sufriendo el entorno familiar de muchos alumnos. Parece que tanto profesores como padres sienten una necesidad imperiosa de hablar unos de otros. En este sentido, se detectan ciertas carencias de diálogo mutuo y de comprensión y de respeto hacia el papel de unos y otros.

Los principales reproches que los profesores manifiestan hacia los padres de sus alumnos se concretan así:

- Consideran que hoy en día hay muchos que desatienden los cuidados hacia los hijos y les motivan poco para que se esfuercen en progresar como estudiantes.
- No les marcan límites en su comportamiento cotidiano y abandonan la tarea de educar en valores de tipo personal y de convivencia.
- No se encuentran vigilantes y preocupados respecto a los riesgos ocasionados por el uso de las nuevas tecnologías de la información, en particular con el uso y el abuso de móviles y de las redes sociales, en las que se encuentran peligros para la integridad emocional de los hijos.

De acuerdo con las manifestaciones tanto de los padres como de los alumnos, se detecta una especial dificultad en los estudios de las Matemáticas y de las áreas científico-experimentales en general. Muchos alumnos confiesan haber tenido que acudir a academias a fin de superar los escollos que se les presentaban en los estudios de estas áreas, que parecían insalvables, y dicen que cuando se las

explican las entienden. Los padres generalmente en este terreno han podido ayudar poco directamente.

Cuando opinan de las dificultades presentadas en estas materias de estudio, los padres muestran el parecer de que esos profesores no ponen todo lo necesario de su parte para que los alumnos se motiven, entiendan y se impliquen en el aprendizaje de ellas. Algunos lo han sentido como el principal problema de sus hijos en los años de escolaridad previos a la universidad. Quizá resultara interesante comprobar si esta tendencia es una peculiaridad de los alumnos de estos centros o, por el contrario, es una tónica general que se da en todos.

Una de las cuestiones que más me preocupaban de la realización de las entrevistas era la posibilidad de que algunos padres, profesores y alumnos, se negaran a ser grabados, porque consideraran lesiva esta circunstancia para su intimidad o para su imagen. Me vi sorprendido por la facilidad con que ellos, una vez que yo les explicaba la necesidad de que se produjera la grabación para poder recoger con exactitud sus aportaciones, así como la absoluta seguridad de que su nombre nunca sería puesto en evidencia, todos sin excepción aceptaban complacientes, convencidos o resignados, ese requisito. Solo se produjo una situación anómala y el protagonista de ella fue un profesor. Se negó a ser grabado en audio, aunque permitía que se tomaran cuantas notas manuscritas considerara yo conveniente. Le hice saber que una de las condiciones de la celebración de la entrevista habría de ser el contar con grabación sonora, dado que era preciso recurrir a los testimonios literales de los participantes para efectuar el análisis de los contenidos y manejar los resultados. Fue necesario, pues, concluir la reunión sin que se celebrara la entrevista.

Hasta aquí he pretendido reflejar el proceso llevado a cabo previo a la incursión en el campo de estudio, así como algunos detalles de importancia recogidos en el cuaderno de campo. En el siguiente capítulo presento los resultados obtenidos y ordenados para su posterior análisis.

10. Resultados de la investigación

Expongo en este capítulo los resultados de las entrevistas realizadas a los padres y madres, así como las de sus hijos y profesores participantes en la investigación. El orden en que se presentan sigue fielmente el de las dimensiones de análisis en que está estructurada. En primer lugar consigno los resultados que ofrecen las intervenciones de los padres y posteriormente voy insertando la triangulación de los datos procedentes de los hijos e hijas y del profesorado.

Las páginas siguientes muestran, además del análisis de los datos, fragmentos literales de las entrevistas, que ilustran las opiniones y valoraciones acerca de los factores que más han influido en que sus hijos hayan desarrollado adecuadamente su marcha escolar y personal. Cada fragmento contiene un código mediante el cual se identifica el género de la persona que habla, su edad y el rol que desempeña en la investigación: padre, alumno o profesor, así como el número de la entrevista en que se ha recogido el dato reflejado. En el caso del alumnado, con el fin de simplificar y reducir la identificación de las citas, por tratarse de personas cuya edad se sitúa entre los 19 y los 20 años, no se consignará este dato. En el caso de los docentes aplicaré dos denominaciones: con el término maestros y maestras designaré a quienes desempeñan su labor en colegios en las etapas de Infantil y Primaria, en tanto que emplearé los de profesores y profesoras para los que lo hacen en la etapa Secundaria en el instituto.

10.1. Las claves del buen desarrollo escolar y personal

Se exponen aquí los resultados obtenidos sobre el primero de los objetivos específicos de esta investigación, cuyo propósito es conocer las valoraciones y juicios de los padres acerca del buen desarrollo escolar y personal de sus hijos. Veremos a través de sus manifestaciones en las entrevistas los factores y causas

que, en su opinión, determinan y explican las buenas calificaciones escolares y su adecuada evolución personal, así como el valor que conceden a esa preparación.

En el universo conceptual de los padres aparece un entramado complejo de factores, desde los puramente individuales y específicos de la persona hasta otros más ambientales, propios del entorno o fruto del aprendizaje. Destacan especialmente el papel desempeñado por la familia y no dudan en atribuirse, si bien de forma humilde, parte de su contribución como padres en este sentido. En ocasiones, reconocer su papel determinante en la buena marcha escolar de sus hijos es un hecho que les enorgullece.

Les llena de satisfacción el hecho de que sus hijos se han desenvuelto bien en los estudios, han obtenido altas calificaciones y han continuado estudios superiores en la universidad y, además, lo han hecho madurando como personas y asumiendo valores que, a su juicio, consideran positivos y adecuados. Al tratar sobre los factores que más han influido en esos logros, los progenitores enumeran una serie de claves, unas de carácter más individual y personal como capacidades innatas de ellos, la inteligencia y el temperamento, y otras de carácter más contextual o ambiental, como son las condiciones familiares que les han ayudado a forjarse como buenos estudiantes.

Una primera clave se atribuye a que estos alumnos encaran bien los estudios porque poseen agudeza intelectual, se les quedan las cosas, captan enseguida los problemas y las soluciones y extraen conocimiento de las observaciones. Varios padres identifican inteligencia con capacidad de aprender, de modo que estos alumnos son de rápido y eficaz aprendizaje y, cuando han comprendido algo, ya no lo olvidan.

"Es más inteligente que estudiosa... Se le quedan las cosas bien. Es buena estudiante porque se preocupa y se organiza, pero no es de empollar, empollar. No hemos intentado corregírselo porque vemos que es su forma de trabajar y que es capaz de llevar bien los estudios. Ella siempre dice que hay compañeros y compañeras de clase que son los típicos que clavan los codos y se lo empollan de memoria y ella dice que no, que prefiere entenderlo y razonarlo y luego expresarlo" (Madre, 48 años. E-7)

Además de la inteligencia natural que los chicos y chicas poseen, varios opinan que otra clave de su gusto por el estudio y de su avance en el dominio de conocimientos deriva de su carácter curioso, que les lleva a indagar y obtener

satisfacción al descubrir las razones de las cosas. Inquieren por los motivos de los acontecimientos y esto lo hacen impulsados interiormente por un deseo de saber. Curiosidad e interés, pues, son ingredientes clave para que sus hijos hayan desarrollado una escolaridad adecuada y exitosa. Este hecho nos remite al tema de la motivación, que es la fuerza que nos impele a prestar atención y a esforzarnos por conseguir algo. Cuando esta motivación es intrínseca, es decir, cuando nace de la propia persona, resulta muy eficaz.

"Tiene motivaciones muy intrínsecas, muy de intereses,... el conocer el por qué de la vida, es curioso, tiene muchas inquietudes, quiere saber. Estudia Sociales y quiere saber de la vida. Esos valores y esos intereses están en la familia también". (Madre, 53 años. E-18)

Por otra parte, en las manifestaciones de varios padres aparecen unos hijos que se exigen mucho a sí mismos, que son sacrificados y que aparcan actividades consideradas socialmente placenteras como salir con los amigos, practicar deportes o jugar, en aras de responsabilizarse cuando lo requieren sus estudios. Son personas que desean hacer todo lo mejor posible, perfeccionistas que no se conforman con poco si pueden alcanzar mucho, que saben decir no a las sugerencias o tentaciones de dejarlo para otro día. En definitiva, nace de sí mismos un deseo de superación.

El sentido de la responsabilidad lo han desarrollado los hijos de un modo acusado y algunos padres aprecian mucho esta circunstancia, de la que se sienten en cierto modo admirados. Su tono aprobatorio les lleva a reconocer que esa cualidad es la que, en definitiva, les permite salvar todos los escollos que se van presentando en su evolución como estudiantes.

"Es muy constante, bastante más que yo, y muy perfeccionista, se exige mucho. Las cosas no se hacen normal, si se pueden hacer mejor. Tiene ese afán de superación... que llega un momento que, cuando ves que no puedes más, te sientes un poco frustrado. Se siente mal cuando ve que puede sacar un 10 y solo saca un 9. Sin embargo, sabe sus límites y cuando no puede sacar más que un 7, pues lo intenta y, si lo saca, se conforma y no se siente mal". (Padre, 53 años. E-1)

Esta responsabilidad que, según los padres, caracteriza a sus hijos se concreta en el trabajo constante y la capacidad de resistencia cuando aparece el cansancio. Son chicos y chicas inconformistas en sus estudios. En este sentido, varios padres se muestran acordes con estos valores, porque consideran que esta será una

buena arma para que sus hijos afronten el futuro con esperanza. En repetidas ocasiones comentan que ellos mismos proceden de medios sociales en los que nadie regala nada y todo ha de ser conseguido a través del trabajo, el esfuerzo y el afán de superación.

En el universo axiológico de estos padres la responsabilidad y el esfuerzo brillan sobremanera y reconocen este mérito en sus hijos, aunque lo consideran como una cualidad de tipo personal que ellos han desarrollado de una forma hasta cierto punto autónoma y aleatoria, dado que otros hijos de la misma familia no se comportan de la misma manera. En definitiva, consideran que sus hijos son buenos estudiantes porque trabajan y se esfuerzan.

"Es muy exigente consigo misma... A base de sacrificio y trabajo. Tiene capacidad y resistencia y, aunque esté cansada, sigue si lo necesita. Se esfuerza muchísimo. Es una persona muy humilde y sencilla, con gran capacidad de superación: no se conforma con cualquier cosa ni con cualquier calificación". (Padre, 48 años. E-21)

Respecto a las causas que explican este comportamiento responsable, las razones expuestas son muy variadas, porque responden a peculiaridades propias de cada persona. Tienen que ver con la forma de ser de cada uno y con las circunstancias con que se va enfrentando en su desarrollo. En algunos casos se mencionan experiencias fuertes, como una enfermedad grave, que hacen que el niño o la niña maduren repentinamente; se señalan también otras circunstancias como el deseo de agradar a los adultos, padres o profesores, que se ocupan de ellos y llevan su tutela.

"Tiene intolerancia... desde los 14 meses. La enfermedad le ha dado un grado de responsabilidad... digamos, prematuro. Desde pequeña ha tenido que cuidarse, desde bebé prácticamente. Luego va en su carácter también, tiene un carácter muy responsable, se exige mucho a sí misma". (Madre, 46 años. E-5)

"Mi hijo quiere quedar bien no solo ante el profesor sino también ante nosotros. Lo mejor es dejarles que sean autónomos. Desde 4º de Primaria es autónomo. Solo te pide ayuda cuando hay algo concreto... Hay que dejarles que sean responsables; si no, no son autónomos nunca". (Padre, 47 años. E-17)

Algunos exponen que sus hijos muestran una dedicación firme por el estudio debido a que su afán de superación les lleva a estar en tensión y no se conforman si pueden conseguir algo más. Esta estrategia perseverante se ve recompensada por unas calificaciones de las que se sienten orgullosos,

convirtiéndose en una espiral que se retroalimenta. En ocasiones excepcionales, el perfeccionismo y dedicación que muestran hacia el estudio estos alumnos es visto por sus padres como excesivo; a veces los consideran como personas un poco obsesivas y llegan a identificar esta circunstancia como impropia de la edad adolescente, aunque no dejan de reconocer que todo lo que consigan será bueno y les posibilitará un futuro con más oportunidades.

“Es que tiene una obsesión...Yo creo que es excesivo, debería tener tiempo libre para otras cosas, porque no solamente es estudiar... La vida no es solo meterse en una habitación y estar todo el día... Oye, luego a lo mejor se sentirá orgullosa de lo que ha hecho y dirá: bueno, he estado un tiempo sacrificándome por esto... y no se sabe lo que le deparará la vida. Lo mismo tiene suerte y cuanto más preparada esté una persona, más oportunidades va a tener en la vida, para tener un trabajo mejor”. (Padre, 54 años. E-4)

En otro orden de cosas, mencionan una cualidad de los hijos que tiene mucho que ver con los estudios y que se asocia a la vida académica, que es el afán y el gusto por leer. Fueron sus hijos niños que aprendieron a hacerlo con facilidad a temprana edad y esta actividad les resultó placentera y provechosa. En algunas ocasiones el deseo de aprender y de leer procedía del propio niño o niña, aunque, en otras, esta inclinación obedecía a una estimulación de los progenitores, que consideraban que esta sería una capacitación que en el futuro daría altos rendimientos en su vida escolar y en sus aprendizajes.

“Le gusta mucho leer, le encanta. No sé de dónde le viene el gusto de leer, porque nosotros tampoco leemos mucho. A lo mejor aprendió poco a poco, le gustó... y ya lo cogió como... Ahora lo que pasa es que no tiene tiempo, porque tiene que estudiar mucho. Pero estos años atrás leía todo lo que caía en sus manos”. (Madre, 52 años. E-4)

El libro para estos niños fue un gran compañero de viaje, de modo que leer se convirtió para ellos en una afición y una práctica placentera, tanto para desarrollar la imaginación y pasar el tiempo de una forma divertida, como para satisfacer su curiosidad, encontrando respuesta en ellos a los interrogantes que en cada momento les asaltaban.

Prácticamente unido al aprendizaje lector se encuentra el tema de los cuentos infantiles y de la narración de historias. Varios mencionan el gusto con que sus hijos les reclamaban, de pequeños, el relato de historias y de cuentos, primero de forma oral y después como actividad de lectura. Cuentan que una actividad

bastante común que llevaban a cabo con sus hijos era la de estimular su imaginación y despertar su interés con la exposición de situaciones y vivencias, ficticias o no. Mencionan, asimismo, que el momento de ir a dormir era el preferido para realizarla.

"Tiene la capacidad de que se le queda todo muy bien. Y busca información de lo que necesita o de lo que le gusta sin descanso. Leer es un hobby, siempre va con el libro en la mano. Siempre ha sido muy curioso... desde muy pequeño. Devora lecturas, aunque sean de personas mayores". (Madre, 50 años. E-2)

"Cuando era pequeña, practicaba ella sola las palabras. A mí me gusta mucho la lectura y la niña llegaba... y todas las noches: los cuentos... Me inventaba los cuentos. Desde muy pequeñita. Ella decía que tenía ganas de ser mayor y aprender a leer como yo. Yo pensaba que cuando un niño lo coge bien desde pequeño, su comprensión va a crecer muy rápidamente". (Madre, 56 años. E-6)

Además de las cualidades innatas y aprendidas de sus hijos y también de la dedicación que muestran hacia el estudio y el perfeccionamiento, los padres explican el buen desarrollo de sus hijos como una consecuencia del ambiente en que se han criado. Opinan que el entorno familiar, las relaciones establecidas entre ellos y sus hijos, es un caldo de cultivo que ha colaborado en su éxito como estudiantes. Casi es una consecuencia lógica, que responde a que han hecho todo lo que estaba en su mano para enfocar a los hijos en el aprecio por la cultura y el estudio. De este modo aparece en el horizonte una sintonía entre el ambiente de la familia y el que posteriormente será el medio en que se desarrolle el estudiante, es decir, entre la cultura familiar y la cultura escolar.

"Es la persona, pero también el entorno familiar. Nosotros le hemos hablado de cómo era la vida antes, de nuestro pasado. Esforzándote puedes llegar a tener una buena calidad de vida. Quien no ha podido estudiar o no se ha esforzado no ha podido competir y está en peores condiciones. Mi padre siempre decía: hay que superarse, hay que superarse. Esto es lo que hemos intentado inculcar en nuestros hijos. Ella ha recogido el testigo". (Padre, 48 años. E-3)

"El éxito de un chaval depende en gran medida de la familia. Los valores de la familia cuentan muchísimo... En treinta años que llevo en la enseñanza yo no tengo ningún alumno ni alumna que yo vea que académicamente va bien sin una familia que valore la educación y la enseñanza y el esfuerzo que requiere eso. Hombre, si el chaval no quiere, es imposible, pero no los conozco". (Madre, 53 años. E-18)

Al tratar sobre el ambiente familiar como propiciatorio de un buen desarrollo de sus hijos aluden a su papel como padres. Destacan principalmente la labor de apoyo como la más importante, que se traduce en haber estado acompañándolos cuando era necesario, comprenderlos cuando tenían dificultades, animarlos a que se superaran y estar prestos a remover los obstáculos que se oponían a su marcha, bien fuera por motivos de los propios estudiantes, por desganancia o apatía pasajeras, o bien por carencia de conocimientos, en cuyo caso acudían a buscar recursos fuera de la familia, como las clases particulares o las academias.

El apoyo ha ido transformándose a medida que los hijos crecían e iban, por tanto, cambiando sus necesidades. Cuando los hijos han sido ya adolescentes, en el instituto, la labor de los padres ha sido más de apoyo psicológico, comprensión y ánimo que de ayuda directa en los estudios, que muchas veces les resultaban ya desconocidos.

“Lo más importante que hemos hecho nosotros es estar detrás. También muchas veces es ingrato, porque según van pasando los años hay cosas que no te acuerdas, que han cambiado los conocimientos y tienes que volver a coger... buscas información, buscas problemas y buscas... Siempre hemos estado ahí”. (Padre, 54 años. E-16)

El apoyo responsable hacia los hijos por parte de los padres no es gratuito ni esporádico sino que se encuentra acompañado de otras connotaciones. La primera de ellas, lo veremos a continuación más profusamente, es la de exigir a cambio una conducta correspondiente al hijo, señalándole claramente cuál es su obligación en el proceso, de modo que no se encuentre ignorante del papel que se espera de él. Por otro lado, los padres se muestran activos en todo momento y escenifican el apoyo a los hijos a través de una alta implicación y dedicación. A veces, incluso, alguno reconoce que esa ocupación era excesiva y, aunque otras personas le sugerían que la disminuyera, no podía evitarlo.

“Con los estudios siempre he tenido una lucha. Yo soy muy pesada. Me gusta saber cómo lo llevan, lo que tienen por delante, estar siempre encima desde muy pequeña. Ahora ya no, porque estudia unas cosas que a mí... ya me superan. De pequeñas se hicieron un poco dependientes de mí. Algunos profesores me lo decían: eso no es bueno, tienes que dejarles que lo hagan solas. Yo lo entiendo, pero si yo no me sentaba ahí y estaba pendiente... ellas no es que no lo hicieran, pero les gustaba que yo estuviera”. (Madre, 46 años. E-5)

Dentro del contexto familiar manifiestan que la exigencia hacia los hijos para que se esmeraran en los estudios se ha visto anclada en la propia responsabilidad que

han mantenido ellos como padres. Sus hijos han podido observar, desde que eran muy pequeños, el modo como sus padres se comportaban en el cumplimiento de sus obligaciones, responsabilidades y trabajos. Dado que estiman que ellos actúan de un modo consecuente con el papel que desempeñan, esperan que igualmente sus hijos obren de manera adecuada a la posición que ocupan. Su papel ahora es el de prepararse y formarse. Igual que ellos intentan cumplir con sus responsabilidades como padres y trabajadores, se presentan como ejemplo a seguir por sus hijos y les animan a que se comporten de modo igualmente responsable en sus estudios. Además, mencionan a otros familiares que han resultado importantes como apoyo o ejemplo para los hijos: principalmente primos, abuelos y tíos.

"Yo creo que desde el principio entendió... o porque lo vio en casa o porque nos ha visto esforzarnos a nosotros... que estudiar no era una cosa discutible o elegible. Ella sabía que tenía que hacer sus estudios, incluso su carrera... Y no solo lo ha visto en nosotros, sino en nuestra familia con nuestras sobrinas y mi hermano". (Madre, 48 años. E-7)

Matizando sobre el contexto familiar como suelo nutricio del buen desarrollo de sus hijos, varios se presentan como un ejemplo vivo; les plantean su propia experiencia vital como ilustradora, para que ellos puedan contrastar lo que ocurre cuando se procede de una o de otra manera y las consecuencias que tienen los actos. Además, la situación que reflejan los medios de comunicación sirve también como una fuente de reflexión que permite demandar a los hijos un comportamiento responsable en sus ocupaciones, que ahora son principalmente formarse y educarse. Los padres utilizan, como medios para ir generando en los hijos una actitud de responsabilidad, el diálogo permanente con ellos, la interpretación de los acontecimientos de actualidad y el aprovechamiento de la realidad social.

"Es muy consciente de lo que pasa. Estamos cenando, sale el telediario, lo vemos. Han despedido en tal empresa, crece el paro y... ¿qué ocurre cuando alguien se queda en paro? El lidiar día a día con la realidad le hace ser consciente del mundo en que vivimos. Ella sabe que solo preparándose bien podrá tener una calidad de vida como la que ve en casa, como la que hemos llevado nosotros". (Madre, 48 años. E-7)

Finalmente, los padres plantean a sus hijos un camino nítido, sin ambigüedades: la tarea que hay que hacer lo determinan la edad y las circunstancias. La de los padres es el de ganar el sustento desarrollando un trabajo, normalmente fuera de casa, y el de los hijos es estudiar. Esta es la forma de trabajar mientras se preparan

para ser independientes. El abandonarse, el no realizar las tareas encomendadas y el incumplir con las obligaciones de estudiar no es una elección posible. Algunos padres dejan claro que no hay excusas para no esforzarse e intentar conseguir el máximo posible. Así que se presta apoyo, pero este es condicionado y a la vez exigente; se realiza a través del diálogo y la comunicación, se está abierto al intercambio de opiniones, pero no se permite que se abandonen las tareas ni que se olviden las responsabilidades.

"El trabajo principalmente de ellas es estudiar, ese es su trabajo. Su padre trabaja fuera, yo también y ellas trabajan estudiando" (Madre, 46 años. E-8). "Son muy trabajadoras y lo tienen muy claro, o sea, es lo que quieren hacer. Y les damos muchas facilidades, todas las del mundo, por ejemplo las tareas de la casa las hacemos nosotros, más su madre que yo, a pesar de que estamos trabajando. A ellas las dejamos para que estudien. Lo tenemos así planteado". (Padre, 51 años. E-8)

"En casa no es una opción el renunciar a estudiar o no llevar un trabajo hecho a clase. En casa desde que eran pequeñitos todos los días tenemos diálogos como ¿qué ha pasado en clase, qué has hecho, qué te falta...hace falta que te eche una mano? Esas frases son cotidianas, de rutina. Siempre se pasa revista en multitud de ocasiones" (Madre, 48 años. E-7).

"Hay que trabajar. Siempre se plantean sus estudios como nosotros nuestro trabajo. Siempre han recibido la sensación de que en casa está mal visto el tener una nota mala o una nota de los profesores diciendo que algo se ha hecho mal, que se ha dado alguna contestación, que no ha llevado los deberes...". (Padre, 47 años. E-7)

Las opiniones de los alumnos refuerzan las expresadas por sus padres y se produce una amplia coincidencia en los razonamientos y expresiones. La diferencia principal entre ambos es la referida al papel del profesorado como motor que ha impulsado a bastantes de estos alumnos a ser mejores estudiantes y personas. Llama la atención el papel tan relevante que para bastantes alumnos desempeñan sus profesores. Este es un hecho que los padres dan por supuesto implícitamente, pero que ni siquiera mencionan. Los padres aluden a la importancia de los profesores numerosas veces a lo largo de las entrevistas, principalmente cuando se trata sobre las relaciones entre la familia y la escuela; consideran que la misión del profesorado es muy importante de cara al aprendizaje y a la maduración de sus hijos. Sin embargo, dando este papel por supuesto, no aluden a su importancia determinante, como sí lo hacen los hijos, que, en alguna ocasión excepcional, consideran que la motivación recibida por parte de los profesores es más fuerte que la recibida de los padres.

"Pues a mí me han influido muchísimo los profesores, sobre todo del colegio. El haber tenido un profesor durante varios años que valorara el que estudiaras y ese tipo de cosas,... pues ha hecho que me gustara... Y, la verdad, no es algo que cueste. Al ver a los profesores disfrutar, pues te educan y acabas disfrutando también". (Alumna nº 19. E-10)

"El afán por estudiar lo he sacado de los profesores, creo. Y yo misma. Pensaba que tenía que estudiar para tener algo que hacer en la vida..., para pagarme la vida. Los profesores en el instituto me motivaban a estudiar... La familia también, pero no tanto". (Alumna nº 15. E-1)

Al igual que sus padres, varios alumnos destacan también las cualidades personales como un factor explicativo de su buen desarrollo. Sin embargo, en ningún momento opinan que este es una consecuencia casi mecánica de su inteligencia innata, tal como manifestaban los progenitores; los alumnos no tienen en cuenta esa circunstancia. Creen, más bien, que las causas de su idónea evolución como estudiantes han radicado en la motivación y el deseo de saber. Opinan que el afán por aprender sí juega un papel decisivo, dando por hecho que el acceso al conocimiento está abierto a todo el mundo, independientemente de su grado de inteligencia. Es decir, esta se manifiesta como una consecuencia de la motivación, como si se tratara de un juego en el que el deseo de participar hiciera posible la superación de los escollos que inevitablemente conlleva la dificultad del estudio y del aprendizaje.

"Hay ámbitos en los que me cuesta, no soy la más... hábil. Por ejemplo,... con Matemáticas, con Química. A mí el ámbito científico me cuesta mucho más... Y creo que la implicación es muy importante. O sea, si tú te preocupas y te esfuerzas, al final lo consigues. Creo que no depende de la capacidad intelectual, sino más que nada de la predisposición que tú pones ante el aprendizaje. Si tienes ganas de aprender, puedes hacerlo y tener éxito en lo que aprendas". (Alumna nº 12. E-1)

"A mí es que me gusta mucho aprender. No me gusta mucho estudiar, pero me gusta saber cosas y aplicar lo que sé. Entonces, yo soy buena estudiante porque me esfuerzo,... me obligo a que me gusten las cosas para poder hacerlo". (Alumna nº 9. E-7)

A partir de esa constatación, lo que aparece es un alto grado de acuerdo y de sintonía entre las opiniones de los padres y de los hijos, si bien la mirada de estos últimos difiere un tanto y refleja otro tipo de sentimientos y vivencias. Los padres han sido, como ellos mismos decían, un ejemplo para guiar las conductas de sus hijos frente a los estudios. Pero estos últimos acogen y dan cuenta de ese modelo más como contraejemplo, como una experiencia vital que se pone de muestra para ser superada. Los hijos reconocen el papel

desempeñado por sus padres y se muestran agradecidos por las acciones que han llevado a cabo en sus primeros años, cuando necesitaban la tutela directa y la ayuda en los estudios. La implicación de los padres es asumida y valorada en numerosas ocasiones por los hijos y le dan un protagonismo alto en su evolución como estudiantes.

“Las personas que más me han influido en los estudios han sido mis padres, los dos. Más como contraejemplo, se podría decir. Siempre me han dicho que ellos no pudieron estudiar en su día y mi padre tuvo que estar de trabajo en trabajo hasta encontrar uno estable, que le permitiera vivir. No quiso estudiar, por eso me dice que yo tengo la capacidad y la oportunidad para estudiar; me dice que lo haga”. (Alumno nº 17. E-3)

Los padres y demás miembros de la familia extensa se constituyen también en ocasión de aprendizaje para estos hijos, que sacan conclusiones acerca del pasado de sus progenitores y de sus mayores respecto a sus posibilidades de ejercer una profesión y de desenvolverse en la vida. Las oportunidades que los antepasados no tuvieron se ven consecuentemente desde el presente como una ocasión que no se debe desperdiciar.

“Para mí (la clave) está en saber la oportunidad que tienes de estudiar, tanto mentalmente como psicológicamente... Esto es algo que yo he valorado: que yo puedo elegir. Mi padre y mi abuelo no pudieron. Y la verdad es que estudiar me gusta. Si haces algo que no te gusta, lo puedes sacar, pero no lo vas a hacer con la misma habilidad y con el mismo gusto”. (Alumna nº 21. E-2)

Del mismo modo que los padres consideraban que el entorno familiar juega un papel de extraordinaria importancia como clave y factor del buen desarrollo de los hijos, estos últimos matizan este mismo tema de un modo peculiar. Para varios, la sensibilidad hacia el mundo del saber, la cultura, el conocimiento y los estudios se transmite en la familia; esta es la parte que consideran más efectiva de cara a su desarrollo como estudiantes. Pero, en su opinión, no solamente se trata de que la familia transmite un capital cultural sino que educa en unos valores, la ética que impera en casa, que hacen posible en ellos el deseo de progresar en los estudios y en el desarrollo de la personalidad. Se trata, de nuevo, de la sintonía entre la educación y la cultura recibida en casa que ha de ser compatible y afín con las que se promocionan en los centros escolares.

“Yo creo que la educación familiar es fundamental. Si en tu familia es una cualidad importante... la calidad académica,... está claro que te pueden forzar o te pueden inducir a ello... Yo sé que hay una parte de mi familia que lo tiene más en cuenta y otra que menos, o

sea, donde hay gente con carrera y donde no... Creo que ha sido fundamental que estuviese allí, sobre todo, mi madre". (Alumno nº6. E-11)

A diferencia de los padres, los docentes sitúan a la familia como la clave principal, incluso por encima de la responsabilidad de los propios hijos. Manifiestan su convicción de que la familia es el medio fundamental de la educación de los hijos y que la acción de los padres es definitiva para que los alumnos progresen como estudiantes y como personas. Les conceden un puesto de preeminencia en la responsabilidad de la educación y consideran que lo que la escuela hace al respecto es aportar su grano de arena y complementar la educación familiar. Esta es, en definitiva, la clave que explica la buena marcha escolar y personal de los alumnos. Destacan la importancia del medio familiar como apoyo y control de la marcha del hijo y especialmente como soporte de su estabilidad emocional.

Valoran también que la responsabilidad de los padres ha de ejercerse desde el inicio de la vida del hijo, sin perder un momento. Ha de ser, pues, a su juicio, una acción educativa temprana, constante y decidida. Los buenos estudiantes se fundamentan en los noes recibidos desde el principio de su educación por parte de los padres. Algunos profesores destacan que el establecimiento de límites forma parte esencial del rol de los padres y que el cumplimiento de esas normas genera en los hijos comportamientos de responsabilidad y autonomía que favorecen su adecuada evolución como estudiantes y como personas.

"Una buena educación desde pequeños es lo que hace que haya buenos estudiantes y progresen, que el niño haya recibido muchos "noes" desde pequeño, que le hayan marcado los límites que tiene que tener el niño.... La educación en el centro... pues es un refuerzo. Yo siempre digo que los maestros enseñamos, no educamos. Reforzamos la educación de los padres... Eso lo he visto a lo largo de los veintitantos años que llevo trabajando y los veintitantos sobrinos que tengo". (Maestro, 51 años. E-4)

Aluden con sus opiniones a la importancia de la familia en la conformación de un buen escolar y concretan su papel como motivadores y dinamizadores de los deseos de progresar del hijo. Se trata, dicen, de exigirles un esfuerzo acorde con sus capacidades y edad, de modo que la estancia en el centro escolar resulte provechosa. Con alegría, pero a la vez siendo conscientes de que formarse es una obligación. Conciben a la familia como una aliada en la educación de los hijos. En reiteradas ocasiones opinan que, cuando se produce la cercanía y el acoplamiento entre los planteamientos del entorno familiar y los de la escuela, existen grandes posibilidades de lograr que los alumnos se interesen en su formación y consecuentemente lleguen a tener un desarrollo adecuado.

"Para que un chaval vaya bien en la escuela tiene que venir con ganas y contento. Este es un frente con varias bandas. La familia influye muchísimo. Lo que le pueden exigir al niño tiene que estar a su alcance. No es muy positivo decirle al niño: pásatelo muy bien en el colegio, como les dicen a los niños de infantil, ni tampoco decirles: haz caso a la profesora... Lo interesante es encontrar un equilibrio en el que el niño se dé cuenta de que lo que tiene que hacer es su obligación, porque necesita formarse". (Maestra, 55 años. E-6)

"Lo más importante es el valor que dan los padres a la educación... Lo he visto muchas veces. Casi en el 99% de los casos. Los chicos de familias que conceden valor a la educación tienen un alto interés por aprender, por querer saber, por hacer los trabajos, por participar... Tienen un interés enorme en todo, aunque luego no tengan muchas capacidades. Eso es independiente". (Maestra, 55 años. E-10)

Los hijos acuden a la escuela con un caudal procedente de su hogar que facilita o perjudica su evolución como escolares. Si la familia respeta y valora la escuela y si los padres consideran que la experiencia escolar es positiva para sus hijos, estos tendrán una segura ocasión de progresar. De igual manera cuando, además de la existencia de sintonía entre la cultura familiar y la escolar, los padres se interesan por la educación de sus hijos y se coordinan con los profesores, las posibilidades de lograr un adecuado desarrollo de los escolares llegan a ser muy altas, por encima, incluso, de las limitaciones que puedan presentar estos en sus capacidades. Para ello es preciso que los encuentros entre tutores y padres sean los que la situación requiera.

"Un buen estudiante responde a unas capacidades mínimas naturales pero fundamentalmente a la coordinación entre profesores y padres. Hay padres que están constantemente encima de sus hijos y están constantemente intentando ayudarles y motivarles y se ponen en contacto con los profesores en las tutorías y realmente cuando hay una coordinación, cuando hay un buen "feeling", por así decir, ese alumno sale a flote". (Maestro, 56 años. E-1)

Valoran a las familias como un aliado de importancia para la educación de los hijos y les conceden la primacía en esa responsabilidad. La educación intensa y profunda que conlleva valores y hábitos de conducta, la buena educación, es la que se mama en la familia. Varios profesores opinan que lo que ellos y la escuela en general hacen es aportar su grano de arena, completando la labor de los padres.

"Yo creo que la escuela es una continuidad de la familia y tenemos que ir los dos a la par. Realmente donde se educa a un hijo es en la familia. Donde se inculcan los valores y la

buena educación y buenos hábitos... es en la familia. Normalmente los hijos reflejan lo que viven en su casa. Yo muchas veces les digo a los niños: yo no sé cómo vivís, pero a través de vosotros yo sé el orden que hay en vuestra casa... Luego en el colegio aportamos nuestro granito de arena a formar a esos niños". (Maestra, 56 años. E-9)

Por ello, un hecho que, a juicio de muchos profesores entrevistados, adquiere en la actualidad un carácter de gravedad extrema es el fenómeno de la ruptura de la unidad familiar. Con sus manifestaciones se hacen eco de las variadas situaciones familiares que poseen bastantes alumnos, que son reflejo de los nuevos usos y costumbres sociales en torno a la conformación de las familias en el momento presente. A diferencia de los padres, los docentes señalan la gran preocupación que les embarga al ver cómo numerosas familias actuales, debido a factores externos, como las condiciones laborales, o internos, como las nuevas formas de familia vigentes en nuestra sociedad, pasan a ser disfuncionales en el sentido de no cumplir adecuadamente con las funciones que son de esperar en las relaciones paterno-filiales y en la convivencia en el hogar.

Trataremos sobre este asunto más extensamente cuando abordemos el capítulo dedicado a las relaciones entre los profesores y los padres. Aquí lo dejamos apuntado, como un anticipo, porque los docentes, en todas las edades de los niños y en todos los centros han opinado reiteradamente sobre el efecto, en su opinión negativo, de las familias desestructuradas sobre la personalidad, la motivación y el desarrollo de sus alumnos. Con ese término aluden a las disfunciones que descubren en la acción de padres y madres que no prestan el cuidado idóneo a sus hijos. Por ello, creo que convendría sustituir el término desestructurado por disfuncional, porque con esta última cualificación se alude al desorden y a la deficiente eficacia de las relaciones familiares, sin emitir juicios sobre la composición estructural de la familia.

Se constituye este tema, pues, como un fenómeno emergente que muestra la aparición de figuras y de estructuras familiares muy habituales hoy día en el cuidado y seguimiento de los hijos como son los abuelos, las familias monoparentales, las familias separadas y vueltas a rehacer y las personas que, como consecuencia de esos cambios y reestructuraciones, entran a formar parte de la familia inicial.

"Hoy en día tenemos el problema de que muchas familias están desestructuradas, lo notamos muchísimo en el instituto. El niño vive solo con la madre, al padre a lo mejor no lo ve, o al contrario, se da en menos casos pero también ocurre, que está con el padre y la madre no está

presente en la familia. Otras veces incluso los dos padres están ausentes y los niños viven con los abuelos...". (Profesora, 60 años. E-17)

"Cuando asistes a una evaluación y oyes hablar al tutor se te caen los palos del gallinero, porque es que... qué difícil es que te hablen de familias que están en condiciones de hacer el seguimiento correcto de sus hijos, porque los casos que se cuentan son de juzgado de guardia la mayoría de las veces. Entonces te encuentras con alumnos brillantes que van derechos al fracaso total por culpa de los padres". (Profesor, 62 años. E-16)

Por otro lado, los profesores opinan que para llegar a ser un buen alumno no es preciso disponer de grandes dotes intelectuales. La mayoría de los chicos y chicas disponen de las necesarias. En esta apreciación coinciden con las opiniones expresadas por los alumnos, para quienes era más importante la motivación y el esfuerzo que el disponer de capacidades deslumbrantes.

Los profesores matizan: un buen alumno no es simplemente el que saca buenas notas en sus estudios, sino también el que se adorna de cualidades personales, de virtudes de relación social que se traducen en el agrado de trabajar con él en el aula y en las labores de la docencia. Las capacidades intelectuales, por tanto, influyen, pero no determinan la existencia de un alumno con desarrollo personal adecuado, siendo mucho más importantes las referidas a su carácter y forma de ser y de comportarse.

"He tenido muy buenos alumnos que sus notas han sido justas..., con un cinco o con un seis. Yo valoro mucho la iniciativa, la creatividad, el que participen en clase, el que creen buen clima, el que tengan ganas de aprender... Luego los resultados... cada uno llegará hasta donde pueda llegar, pero, si tiene todas esas cualidades, ese alumno va a seguir avanzando". (Profesora, 40 años. E-13).

Por último, los profesores, haciéndose eco de la enorme variedad en las situaciones familiares de sus alumnos, encuentran que, a veces, no se produce una correspondencia mecánica entre las circunstancias del hogar y las de su desarrollo, pues se dan casos en que en un medio familiar complicado surgen estudiantes que se desarrollan adecuadamente. Los psicólogos destacan la cualidad de la resiliencia para describir el fenómeno de la existencia de personas que se sobreponen a entornos áridos y negativos para su desarrollo y consiguen superar las adversidades.

"Se encuentra de todo. Hay padres que sí están preparados por su nivel cultural, que tienen ciertos valores, pero otros padres que no. Hay veces que aquí se producen auténticos milagros, que tú dices: no se cómo ha salido este niño de la familia que tiene. Yo di clase a un niño que

fue premio de la Comunidad de Madrid y su padre había muerto por sobredosis, la madre se había despreocupado de él y vivía en un piso bajo con la abuela. Fue a Aeronáutica y dices: esto...¿cómo es posible?”. (Profesora, 40 años. E-13)

Finaliza aquí la exposición de los resultados referidos a las claves explicativas del buen desarrollo educativo de los alumnos. En ella queda constancia de la complejidad que rodea al logro del éxito educativo por el numeroso grupo de factores que entran en juego. Destacan entre ellos los referidos a las características personales que conforman a cada estudiante. La automotivación, el interés, la curiosidad, el inconformismo y la capacidad de resistencia ante las dificultades resultan ser los ingredientes más mencionados. Junto a ellos se encuentran los influjos recibidos del entorno familiar entre los que cuentan especialmente los apoyos desplegados por los progenitores.

10.2. Conductas de los padres

El segundo objetivo específico propuesto en la investigación era formulado como identificar las conductas de los padres orientadas a la consecución del buen desarrollo escolar y personal de sus hijos; por ello, me dispongo ahora a reflejar aquí, seleccionadas y ordenadas, las actuaciones que los padres de estos alumnos manifiestan haber llevado a cabo con la mira puesta en el logro de unos hijos comprometidos con su desarrollo escolar y personal. Consideraré los cinco ámbitos de actuación o sistemas en los que se insertan los niños y adolescentes a lo largo de su desarrollo evolutivo: el familiar, el sistema escolar, el constituido por el grupo de iguales, el sistema de la ciudad y, por último, el que comprende a los nuevos medios de comunicación. El apartado que ahora inicio se dedicará a reflejar la actuación de los progenitores en el sistema familiar, por lo que tendrá una extensión mayor que el resto dentro del capítulo de resultados.

10.2.1. En el hogar

El primer ámbito de actuación será el del hogar familiar. Voy a tratar de dar cuenta del entramado de apoyo parental y del tipo de ayudas desplegado para propiciar el adecuado progreso formativo de los hijos. Lo primero que llama la atención es que los padres muestran un abanico muy variado de ayudas proporcionadas a los hijos enfocado a la formación y al estudio. Se hace patente aquí el principio propio de las organizaciones sistémicas denominado equifinalidad, que, en esencia,

consiste en la constatación del hecho de que un objetivo cualquiera del sistema familiar, en este caso el logro de un estudiante responsable y empeñado en su formación, puede lograrse a través de diferentes vías de actuación.

Cuando comienzan a relatar las actuaciones que han llevado a cabo para ayudar a que los hijos se orientaran en esa dirección, los comportamientos son diversos. En algunas familias, los padres manifiestan que una de las primeras decisiones que se plantearon en el momento de tener a sus hijos fue que la madre se dedicara a su cuidado directo en sus primeros años de vida. Para conseguirlo, varias madres que trabajaban dejaron su empleo durante unos años.

"Decidimos que me tomara un par de años sabáticos para atenderla. Siempre hay que tomar en cuenta el tema económico. Lo hablé con mi marido: ¿podemos disponer de dinero con tu trabajo? A partir de tenerla, lo primero y fundamental era la niña como persona y su educación". (Madre, 56 años. E-6)

Posteriormente, cuando los hijos se incorporaban al colegio, otras madres buscaban empleos de media jornada o a tiempo parcial, que les permitieran simultanear el cuidado del hogar con el desempeño de una tarea laboral. Los alumnos seleccionados en esta investigación nacieron en los años 1995 y 1996. Han pasado, por tanto, aproximadamente veinte años de aquel hecho y es posible que uno de los cambios sociales más acusados en el entorno familiar se haya producido en cuanto tiene que ver con el cuidado y la atención a los hijos. No es mi intención detenerme en la contemplación de esos cambios, pero sí quiero dejar constancia de que una de las prioridades de los padres entrevistados era el cuidado directo de sus hijos en sus primeros años. De entonces a acá un sector que ha evolucionado mucho es el de las instituciones, públicas y privadas, dedicadas a la atención de los niños entre los 0 y los 3 años de edad. En ciudades populosas, como es el caso de Alcalá de Henares, la oferta de estos servicios ha crecido ostensiblemente.

Algunos progenitores declaran haberse implicado en los aprendizajes de sus hijos desde muy pequeños y recuerdan sobre todo los juegos que desplegaban en torno al aprendizaje de la lectura y del cálculo. Cuando sus hijos llegaban a la Educación Primaria y aparecían asignaturas que los padres no habían cursado en su pasado formativo se tomaban tan en serio la responsabilidad de ayudarlos que comenzaban ellos también a prepararse en esos nuevos conocimientos.

"Yo me fui a estudiar inglés cuando ella empezó la Primaria, para poderla ayudar. Ha habido mucha ocasión de contacto: los primeros años, aprendiendo a leer todos los días, a

contar... Comprábamos cintas de payasos y lo hacíamos cantando, las tablas de multiplicar...". (Madre, 50 años. E-3)

El roce, la interacción y las ocasiones en que compartían con los hijos el aprendizaje de la lectura, el cálculo, los primeros deberes y los primeros exámenes eran actividades comunes y cotidianas. Pero, una vez llegados a este punto, los progenitores se distribuyen en dos grupos. Unos, que se implican más en el contacto directo y adoptan la costumbre de trabajar conjuntamente con sus hijos todos los días y están con ellos de forma presencial, les acompañan, les preguntan y les hacen reflexionar. Podríamos decir que estos padres comparten solidariamente con sus hijos la responsabilidad de ir aprendiendo lo que en cada momento toca.

"Quien se sentaba con la niña..., vamos a hacer los deberes, vamos a estudiar matemáticas... una hora y otra hora era yo. La que más se ha involucrado, a lo mejor porque es niña y los problemas que tenía como niña...". (Madre, 56 años. E-6)

El primer grupo, el de la gran implicación diaria y personal, está formado por progenitores, principalmente madres, que se ocupan cotidianamente de realizar los deberes de la escuela en casa, compartiéndolos con sus hijos. Igualmente preparaban los exámenes con ellos. Se trata, por tanto, de madres que ejercen como segundas maestras de sus hijos y actúan con gran implicación y dedicación horaria a esas tareas, de donde, es fácil concluir, se deduce la gran cercanía entre la cultura escolar y la familiar. Los padres comunican con su actuación a sus hijos que el trabajo escolar vale la pena y que lo que se realiza en la escuela es valioso para su vida y su formación.

"En Primaria, como las tres iban a la misma clase, teníamos la costumbre de hacer los deberes por la tarde. En el comedor yo ponía una pizarra y hacíamos los deberes de lectura y de cálculo. Era yo la que me encargaba de los estudios y de los deberes". (Madre, 46 años. E-8)

El segundo grupo lo forman padres y madres que se proponen generar en sus hijos hábitos de responsabilidad personal y les hacen caer en la cuenta de que estudiar es una obligación que les compete a ellos, del mismo modo que los padres tienen las suyas propias, pero que, no obstante, estaban disponibles para que les consultaran sus necesidades y dudas.

Se plantean que sus hijos asuman como propios sus deberes como estudiantes y les brindan las ayudas que precisen, pero a demanda, es decir, cuando resulten

necesarias. Defienden estos padres que es más educativo para sus hijos que se enfrenten ellos a sus problemas, que intenten resolverlos y, si no pueden hacerlos solos, pidan ayuda. Estaban atentos a las necesidades y carencias que presentaban sus hijos y se proponían reforzar sus puntos débiles, bien se tratara de habilidades de lectura o de conocimientos de cualquier otra índole. Para ello buscaban los huecos horarios que hiciera falta por las tarde o incluso en los fines de semana.

"Ha pedido poca ayuda. Yo le decía: cuando no sepas algo, me lo preguntas, porque a mí me gustaba que ella desarrollara. A lo mejor, si acaso, lo que yo hacía era repasarlo un poco y le decía: pues, mira, esto tienes que revisarlo. Deberías haber mirado esto.. Es como se aprende mejor, porque si tú le haces los deberes..., pues eso no tiene mérito y luego se acostumbra a ello y no aprenden". (Padre, 54 años. E-14)

En este segundo grupo los progenitores les mostraban su disposición y confiaban en que recurrieran a ellos en las ocasiones en que se veían sin soluciones o no comprendían adecuadamente algo. La base del entendimiento se concreta en una buena comunicación, en un intercambio fluido y continuo de información de padres a hijos sobre todo aquello que se plantean hacer, las previsiones de futuro inmediato y las dificultades con que se encuentran. Les dejan claro a los hijos que pueden contar con ellos, que cualquier cosa que requieran va a ser atendida o, al menos, considerada. Ningún aspecto queda fuera de esa posible atención, por lo que pueden confiar en ellos.

"Cuando lo han necesitado o no han entendido algo o se han quedado atascadas en algo, siempre su padre se ha puesto con ellas a hacer tareas. Siempre estamos pendientes, incluso ahora, hablamos con ellas, les preguntamos qué estáis haciendo, qué estáis viendo. La comunicación es muy fluida siempre, sobre todo a la hora de la comida y de la cena y los fines de semana". (Madre, 49 años. E-13)

"Ellas han sabido siempre que nos podían contar todo. En mi época era distinto, siempre procurabas ocultar. Hacías cosas que, si tu padre o tu madre no se enteraban, mejor. Mis hijas han sabido que nos pueden contar todo, que si hay algún problema, que si tuvo una vez un parte, que si una asignatura no va bien y dice que va a suspender... pues, nada, vamos a verlo por qué has suspendido y cómo podemos solucionar esto". (Padre, 52 años. E-13)

Los padres y madres que buscan que su hijo se responsabilice de sus tareas y que se enfrente a ellas justifican el gran valor educativo que comporta esta

actividad. Consideran que les produce un efecto más beneficioso que si se dedican a recibir las explicaciones y las soluciones de una forma pasiva. Buscan, por tanto, que la actividad y el dinamismo sean del propio hijo.

Constituyen, pues, dos estrategias distintas, pero en ambas se manifiesta el carácter equifinalista del sistema de ayudas, pues con las dos se consiguen iguales y extraordinarios resultados. Por las manifestaciones que realizan, es razonable pensar que la elección por uno u otro método se deba a factores biográficos de las personas que las encarnan, de modo que aquellos que en sus familias de origen se comportaron de una manera determinada tienden a hacerlo de la misma forma en la familia que ellos han construido.

Para los alumnos, de una forma paralela y mimética a lo manifestado por los padres, aparecen también esos dos modelos de actuación. En primer lugar, la de aquellas familias en las que las labores y tareas de aprendizaje eran realizadas conjuntamente por los padres y los hijos. Se mencionan, principalmente, las madres y en ello hay coincidencia con la versión emitida por los progenitores. Se trataba de una rutina, un hábito cotidiano de relación directa e implicación de algunas madres colaborando con sus criaturas. Los padres se mantienen en un segundo plano, aunque en algunos casos se recurre a ellos puntualmente, en función de sus conocimientos.

"A mí sí que me ayudaban. Mi madre, sobre todo. Que se ponía conmigo eso es seguro, sé que me mandaba hacer los cuadernillos esos de Rubio, de Casals... Ella con mis deberes me decía: si no estás haciéndolos, ponte a estudiar". (Alumno nº 6. E-11)

El segundo modelo que aparece es el de las familias en que los progenitores inculcan en sus hijos la responsabilidad de realizar sus tareas de aprendizaje como algo propio y, si bien les prestan las ayudas puntuales que requieren, lo que buscan es que los niños vayan asumiendo sus obligaciones de un modo responsable y autónomo, sin que tengan ellos que estar detrás todo el rato pidiéndoles que estudien y hagan sus deberes escolares.

"Mis padres no han estado detrás diciéndome: venga, que tienes que hacer los deberes, no. Yo sabía cuándo tenía que hacerlos y ellos no sabían si yo tenía deberes o no. Era mi trabajo, ellos no estaban pendientes de si los tenía. Eso sí, si yo tenía alguna duda, dejaban lo que estuvieran haciendo para atenderme". (Alumna nº 10. E-7)

"Yo creo que mi madre en mis primeros aprendizajes no estaba muy encima de mí. Sabían que yo tenía mis responsabilidades... A lo mejor me preguntaban qué estaba haciendo, pero nunca hacían de un segundo profesor en mi casa para ayudarme... Alguna duda o alguna

pregunta, sí, pero no como esos padres que se ponen todos los días y les ponen ejercicios adicionales. En algunas familias eso ocurre y conmigo no, en ninguna etapa, la verdad". (Alumna nº3. E-11)

Algunos de estos alumnos recuerdan la disposición constante de sus padres a ayudarles, a facilitarles documentación y explicaciones cuando tenían dudas o no sabían hacer algo. En este sentido, padres e hijos actuaban como si fueran aliados y corresponsables y, si surgían problemas, colaboraban en su solución. Esta disposición parental a entrar en acción y ayudar en sus aprendizajes cuando fuera requerido por el hijo o hija es compatible con los dos procedimientos de mayor o menor implicación directa de los padres que comentaba más arriba. Hay casos en que la comunicación es constante y continua, en tanto que en otras ocasiones solo se produce a demanda del hijo, solo si tenía alguna duda.

"Cuando nuestros padres no sabían algo para ayudarnos, siempre lo han buscado a su manera: o bien ellos han cogido un libro y se han puesto a buscarlo o preguntaban y luego nos lo explicaban. No ha sido necesario ir a academias ni a clases particulares. Solo a academias de inglés, pero es que nosotras queríamos". (Alumna nº8. E-9)

Las ayudas requeridas por los hijos y prestadas por los padres son difíciles de identificar, clasificar y catalogar, pues a veces solo se trata de respuestas a necesidades de tipo psicológico y emocional, incluso de carácter teatral, como es aquella en que un hijo, cuando quiere comprobar su grado de dominio de una materia, ejercicio o examen, reclama a la madre que le escuche la exposición y con eso le basta.

Los alumnos corroboran que un supuesto bastante común de petición de ayuda y colaboración se producía con ocasión de tener que enfrentarse a algún examen. Estas situaciones son muy frecuentes en la enseñanza dado que hay múltiples asignaturas y los profesores acostumbran a poner periódicamente pruebas de evaluación a los alumnos. Este hecho en sí es ilustrativo del tipo de estudiantes que participa en el presente estudio de caso. Resulta complicado imaginar esta misma escena con alumnado que no presenta un desarrollo escolar adecuado o que está expuesto de forma continua al riesgo del fracaso y la evaluación negativa en sus aprendizajes. Seguramente se habría acostumbrado ya a no intentar conseguir lo que considera inalcanzable y, por tanto, es de suponer que no implicara a sus padres en la preparación de sus exámenes.

"A mi madre le he pedido muchas veces, cuando tenía un examen, que me lo preguntara para saber si lo sabía o no, si lo había retenido bien o si necesitaba repasarlo más y luego ya muchas veces me decía: ¿quieres que te lo pregunte? A ver qué tal lo llevaba y sí que ayuda". (Alumna nº 3. E-11)

En otras ocasiones es suficiente con un poco de comprensión y unas palabras de ánimo. Los hijos, a lo largo de su amplia trayectoria escolar, van vivenciando experiencias de éxito y de fracaso, de reconocimiento de capacidades y de carencias. Su autoestima, el estado emocional desde el que se enfrentan a los retos que les van apareciendo, desempeña un papel muy importante y la labor de apoyo de los padres tiene un efecto balsámico en este sentido.

"Hoy por hoy todavía le coge su madre...y aunque le suene a chino... Es que yo pienso que le hace reafirmarse... La cuestión es que en la universidad tiene que exponer trabajos, estar de cara a los demás" (Padre, 50 años. E-22). "Yo estaba en casa, estaba mala con la "quimio"(quimioterapia) y ya estaba preguntándole la lección. Yo a mi hijo no le he enseñado nada, ni a leer...". (Madre, 55 años. E-22)

Los padres manifiestan que existe un tipo de ayudas de gran valor emocional para sus hijos. Se trata de las atenciones, preocupaciones y complicidades frente a las dificultades que encuentran en los estudios. En la adolescencia, el apoyo, la comprensión y la ayuda para organizar su tiempo es crucial, porque, si no, el estudiante flaquea. Del mismo modo, cuando aparecen desajustes, pequeños fracasos y calificaciones negativas, las palabras solidarias y de ánimo de los padres resultan un apoyo importante. Mostrar interés por los estudios de los hijos, por si se encuentran cansados o preocupados por algún motivo, escucharles y ayudar a destensar situaciones enquistadas es otra modalidad de aportación de estos padres.

Reforzando este mismo parecer, algunos alumnos mencionan que este tipo de ayudas que recibían y que no tenían que ver directamente con los estudios les hacían mucho bien; eran las palabras de ánimo para conseguir lo que se proponían y de impulso para que no se conformaran con lo mínimo sino que aspiraran siempre a más; eran también palabras de comprensión cuando se producían altibajos. En el recuerdo de algún alumno, sus padres actuaban interesándose por sus preocupaciones, con paciencia, y destaca también como un aspecto positivo que nunca le forzaron para que hiciese algo que no quería, siempre respetaron su libertad.

“Que si saco malas notas, tampoco me castigaban. No nos daban regalos, o sea, que si sacas un diez, te doy no sé qué; pero tampoco si sacabas un seis o sacabas un cuatro, tampoco... Era como que tú hacías lo que podías. Si querías ayuda, podías pedirla. Como que te daban libertad para que sepas que lo estás haciendo porque quieres”. (Alumna nº 19. E-10)

Como demostración de que las vías de ayuda de los progenitores hacia sus hijos en su proceso de desarrollo como estudiantes y como personas son muy variadas, algunos alumnos manifiestan que no son las ayudas directas las más apreciadas ni las más importantes. Algunos recuerdan con mayor reconocimiento la convivencia diaria, los paseos, las estancias vacacionales y las visitas a lugares de importancia cultural. Ahora se dan cuenta del valor de todas esas experiencias compartidas con los padres que, de algún modo, suponen un activo que pueden trasladar a sus tareas estudiantiles. Estimular la imaginación y pasar experiencias juntos es, a juicio de algún alumno, una formidable herencia que ha recibido de sus padres, que le ha llevado a tener interés por conocer más y por aumentar las ganas de estudiar.

“Yo agradezco mucho a mis padres que me hayan llevado a viajar y hayamos pasado muchos fines de semana en el campo o visitando lugares de España... más que yendo a centros comerciales... Por ejemplo, cuando hablaban en Sociales, en Geografía, en 2º de Bachiller de un montón de sitios, yo es que había estado en todos ellos. Me era mucho más fácil imaginar y meterme en materia. Hemos ido a teatros, a museos, aunque no todos los fines de semana. No sé... cosas así... y eso se lo tengo que agradecer a mis padres”. (Alumno nº 6. E-11)

Tanto padres como hijos mencionan el periodo de la adolescencia como un espacio temporal en el que la dedicación al estudio corre riesgos de resultar perturbada. Durante esa etapa evolutiva las decisiones que toman no se caracterizan por ser profusamente razonadas, sino que, más bien, las guías motoras son el impulso y la comodidad. De nuevo, el diálogo con los padres y el llamamiento a la reflexión resultan procedimientos que poseen trascendencia para el futuro de esos hijos.

“En la adolescencia aparece el peligro y ellos flaquean, en la adolescencia no tienen ganas de estudiar..., ya lo dejaré para otro momento... Tienes que estar ahí para reforzar, apoyar, organizarle... Siempre había un tiempo y un lugar establecido para estudiar. Un lugar apartado, con silencio, para crear ese hábito. Siempre después de merendar”. (Madre, 46 años, E-12)

“Cuando tienes menos edad, tienes tendencia a dejar pasar el tiempo, entretenerte en cualquier cosa, por eso es muy importante que los padres te vayan encauzando y el hábito llega una vez que..., ya es que tú misma te das cuenta y dices: si tengo que preparar este examen, tengo que ponerme desde ya... Era mi madre la que pasaba más tiempo conmigo y me encauzaba”. (Alumna nº 2. E-8)

“Mi madre en el momento en que yo estaba un poco despistada en las decisiones que tenía que tomar... Yo decía: pues voy a ir a por lo que más fácil vea... Ella me dijo: no te quiero influir mucho, pero yo que tú iría por Ciencias, que yo sé que lo tuyo está por ahí... Y a lo mejor si no me hubiese indicado, yo no me habría dado cuenta de mi vocación y hubiese cogido otra cosa. Ahí también mi madre me ha conducido”. (Alumna nº 3. E-11)

Algunos alumnos del grupo, que ya se encuentra casi en su totalidad cursando estudios universitarios, y que, por tanto, han dejado atrás la etapa adolescente, recuerdan ese periodo vital plagado de indefinición y de inseguridad. En esa situación, valoran la importancia de la labor que sus padres hicieron intentando encauzar sus comportamientos y procurando que adquirieran hábitos de orden y responsabilidad.

La comunicación fluida entre padres e hijos aparece como un recurso relevante. Algunos alumnos destacan el beneficio que recuerdan haber obtenido de los consejos, de las consideraciones que sus padres les hacían respecto a las decisiones que tenían que tomar en los estudios como la asignatura optativa que elegirían, la rama por la que se inclinarían e incluso los estudios superiores que irían a abordar. Ese asesoramiento parental resulta muy valorado por algunos alumnos. A través de él se adivina el interés de los padres y su implicación en la marcha de los hijos. Estos se muestran muy comprensivos con respecto a las ayudas que pueden esperar de los padres: son conscientes de que no cursaron los mismos estudios que hoy realizan ellos y, por tanto, no pueden exigirles una ayuda directa en sus dudas y necesidades. Sin embargo valoran sobremanera el diálogo, el interés, la reflexión compartida y las palabras de ánimo.

“A mí, en 4º de la ESO, cuando ya teníamos que decidir por qué rama queríamos ir, si por letras o por ciencias, yo tenía muy claro que quería ciencias, pero también tenía claro que mis padres... en el ámbito de las Matemáticas, de la Física y de la Química... no iba a poder tener una ayuda de ellos, como hubiera podido tenerlas en otras materias y aún así, como era lo que yo quería, no me pusieron ningún impedimento. Escogí esa opción y me vi con algunos problemas, necesitaba más apoyo, por ejemplo en Matemáticas, y

entonces recurrí al profesor particular para recibir algunas explicaciones... Con el profesor particular era fácil entenderlas". (Alumna nº 9. E-7)

Los profesores opinan también que la adolescencia es una etapa en la que los padres han de estar más presentes en la vida de sus hijos. Este largo periodo, que en su fase más virulenta se asimila a los años de estudio de la ESO, es señalado por los profesores como la etapa más deficitaria en la presencia de los padres. Consideran que es posible que en los progenitores aparezca ya el cansancio; que, al ver a sus hijos ya tan mayores y cursando unos estudios que la mayoría de sus padres ni siquiera hicieron, estos opten por no esforzarse más. Pero, señalan algunos docentes, esta es la etapa en la que, aunque sea de otro modo, es crucial que los padres se encuentren presentes comunicándose con sus hijos, dialogando, buscando estrategias y recursos para la superación de los problemas que van surgiendo en su convivencia y en su desarrollo como estudiantes y personas.

Algunas de las fórmulas que varios profesores sugieren para aplicar en este periodo contradictorio y cambiante de la adolescencia son interesarse por los hijos, procurar una comunicación a la que los adolescentes se muestran cada vez más esquivos si la convivencia no está suficientemente fundamentada, motivarles sin discursos altisonantes para que se esfuercen en su mejora personal y hacerles saber las preocupaciones parentales y el ofrecimiento de ayuda incondicional.

"Yo creo que los padres se pueden ver desbordados a esta edad, porque... han acompañado los deberes de los hijos hasta hoy y ya no pueden... ni deben, que es lo importante. Como yo les digo a los padres de mis alumnos: no, tu deber es una mesa, una silla, unos medios para que puedan estudiar, que puedan... y ese ojo que antes lo aplicabas a sus tareas, ese ojo ahora tiene que estar por encima... Ahora se le pueden dar ayudas puntuales, detectar donde está el problema y poner unas clases particulares temporalmente...". (Profesor, 60 años. E-15)

"Me parecería muy importante que los padres, desde que los niños son muy pequeños, pero también en el instituto, sigan sentándose con ellos, estando con ellos día a día, porque muchas veces ocurre que oyes a los padres que sermonean a los hijos: porque yo a este siempre le digo que lo que haga es para él, para su futuro y que se tiene que esforzar... pero eso son como discursos que no les llegan. Esos padres yo no sé si todos los días se sientan con sus hijos y les preguntan: hoy, ¿qué habéis hecho en clase? O vamos a ver los libros". (Profesora, 60 años. E-17)

Nada es gratuito, todo cuesta esfuerzo. De acuerdo con las opiniones de algunos docentes, las formas de ayudar a un adolescente son múltiples y, aunque los padres

no sean entendidos en materias de estudio, pueden y deben estar al lado de los hijos, interesándose por sus problemas, ayudándoles a buscar soluciones, procurando facilitar su organización y el control de las diversas situaciones a las que se enfrentan. La palabra y sobre todo las actitudes de afecto y consideración hacia los hijos producen un efecto de calado extraordinario, dejan una huella indeleble en ellos, les animan a seguir adelante y a esforzarse. Los padres tienen instrumentos sencillos: el premio, el castigo, la felicitación, la comprensión, las palabras de ánimo y de consuelo .

"Creo que hay cierta dejadez y entiendo que es muy agobiante encima tener que continuar: bueno, a ver qué es lo que no te sabes... te ayudo, te puedo preguntar aunque yo no pueda formarte. Claro,... ayudarle a buscar soluciones... Hay muchas formas de ayudar a un hijo: ayudarle a organizar el tiempo o el poquito de control que necesitan: pero bueno, esto ¿lo has hecho? ¿y esto no te ha dado tiempo? Bueno, pues sabes que mañana es lo primero... Eso poquito. Yo de Lengua estoy muy pez y sin embargo ayudo a mi hija". (Profesora, 44 años. E-14)

"Cuando hay buenas notas una palabra de felicitación hace mucho, por parte de los profesores y de los padres también. Se nos olvida hacer algún elogio y eso les motiva mucho a los niños. Los padres también tienen que tenerlo en cuenta. No solamente decirles que es su obligación, sino una palabra de ánimo: muy bien, hijo. Es una forma de valorar su trabajo y yo creo que se motivan mucho más". (Maestro, 51 años. E-4)

Para poder prestar ayudas en los estudios a sus hijos estos padres no han escatimado esfuerzos. En algunas ocasiones para ellos ha supuesto el reto de refrescar conocimientos que tenían escondidos ya en el olvido; en otras ha sido necesario un trabajo de reelaboración de saberes, con el agravante de que los términos y conceptos con que se explican los diversos fenómenos han cambiado y en la actualidad ni siquiera el vocablo con que se identifican es igual que cuando estos padres realizaron sus estudios.

Sin embargo, declaran que han estado cercanos a los hijos y les han ayudado hasta donde ha sido posible. Varios manifiestan que estuvieron al tanto de sus dificultades y progresos ofreciendo ayudas a sus hijos al principio de su escolaridad, pero que, a medida que fueron pasando por Primaria y especialmente al llegar a la ESO, ya las materias y los contenidos estudiados no les permitían poder echarles una mano y explicarles, salvo casos puntuales de padres que, asimismo, los habían estudiado. La mayor parte de ellos declara haber ayudado mientras ha podido, señalando los primeros años del instituto como la frontera a partir de la cual dejaron sus hijos de

solicitar aclaraciones y los padres, consiguientemente, a darlas. Esta misma opinión es reforzada por los alumnos, que reconocen el valor que para ellos ha tenido la atención y la ayuda de sus progenitores.

“La hemos apoyado y la hemos ayudado siempre que lo ha pedido. La ayudamos todo lo que podemos. El problema se plantea con los cambios que ha habido en los conocimientos y en la enseñanza. La Educación ha cambiado mucho, por ejemplo, en la asignatura de Lengua,... porque: que si esto es un complemento del predicado... Hay un salto generacional de cómo estudiamos nosotros de pequeños a cómo se estudia ahora”. (Padre, 53 años. E-1)

“Mi padre me ha podido dar pocas ayudas directas, si acaso en lo que le gusta hacer, como por ejemplo dibujar. En plástica sí me ha ayudado. Pero sí ha intentado ayudarme a decidir o cuando llegaba alguna mala nota, en lugar de ponerse como una fiera, me decía: bueno, a la siguiente intenta mejorar. Mi madre tampoco me ha podido ayudar con los estudios. Pero, si yo llegaba con un problema de clase, ella me escuchaba,... se paraba a hablarlo conmigo y a enterarse de qué había pasado”. (Alumno nº 17. E-3)

Al igual que rememoran los padres, en la opinión de los hijos también había un momento en que ya no podían ser ayudados de una forma directa en sus estudios. Era una fecha variable en función de la preparación y de la formación alcanzada por los progenitores, pero, en general, coincidía con la llegada a los primeros años del instituto. A partir de ahí, las estrategias de ayuda habrían de variar. Ya todos eran conscientes de que deberían dejar de estudiar juntos padres e hijos. Cuando llegaba esa situación, aparecían como solución las clases particulares y las academias de enseñanza. Ya los padres mencionaban estos dos recursos externos a la familia y es de suponer que se hicieran con su consentimiento y aceptación, dado que ambas actividades necesitan ser costeadas.

“Yo recuerdo que al entrar al instituto, el primer año sí que nos pudo ayudar nuestra madre, pero, por ejemplo, en Matemáticas ya en 2º de la ESO nos dijo: lo siento, chicas, pero yo tampoco me entero de las cosas. A partir de ese momento ya dejamos de estudiar juntas”. (Alumna nº 18. E-10)

Así que van entrando en escena las ayudas externas a la familia. Cuando surgen necesidades de estudio que no pueden ser satisfechas en el seno del hogar, los padres facilitan a sus hijos otros recursos. Una situación bastante común es la que se produce cuando los alumnos poseen determinadas lagunas de conocimiento en algunas materias y los padres, por su falta de preparación, no pueden satisfacer sus demandas. Los más socorridos son, por este orden, las clases particulares, en las que una persona entendida en una materia presta una ayuda puntual al estudiante y,

después, las academias de enseñanza, que son instituciones privadas en las que se suelen matricular los hijos para recibir refuerzos o explicaciones complementarias a las cursadas en el ámbito escolar. Las materias de carácter científico o matemático, así como las de idiomas, son las más solicitadas usualmente. Muchos de estos alumnos han acudido a academias para perfeccionar el Inglés. La asignatura de Matemáticas es muy citada en las manifestaciones de los padres, como una fuente de conflicto y de necesidad de ayuda por parte de los hijos.

“En Matemáticas ya en ESO no he podido ayudarla mucho. Se encontró con un profesor en 3º que nos hizo la vida imposible. Con las Matemáticas tenía tantos problemas que ni siquiera dormía. Este es el conflicto que más ha influido en sus estudios y le ha dejado el poso de que no le gustan”. (Padre, 48 años. E-3)

Otra forma de ayuda asiduamente reflejada se refiere a que, en el hogar, los padres valoran todo lo que tiene que ver con los aprendizajes escolares, especialmente lo referido a lectura y comprensión de lo leído. Bastantes manifiestan, se mencionó en el anterior apartado, que, cuando sus hijos han sido pequeños, han dedicado muchos ratos a la narración oral y escrita, les han contado muchas historias y cuentos y la presencia de los libros ha sido frecuente en forma de regalos y de estímulo. El resultado posterior ha sido bastante desigual, porque en el grupo de alumnos participante en esta investigación hay una gradación de afición desde los que muestran pasión por la lectura y están siempre con un libro en la mano hasta otros que se han conformado con leer lo que en el instituto le encargaban sus profesores y para quienes la lectura de libros no se encuentra entre sus aficiones predilectas.

“Los cuentos a mí me han encantado siempre. Todas las noches había que leer un cuento, pero no sentada..., en la cama; primero una, luego la otra o las tres. O su padre con una y yo con la otra. Contarles historias o cantarles canciones... Las dos escriben muy bien, se expresan muy bien escribiendo y siguen escribiendo...”. (Madre, 50 años. E-10)

Otro tipo de ayuda a la formación de los hijos consiste en el ejemplo. En efecto, el aprendizaje vicario o aprendizaje por modelaje es una de las formas más potentes de conducir a un hijo. Bastantes padres y madres entrevistados declaran que una práctica habitual en casa era la lectura por su parte y también por otros parientes y, por ello, estos niños han visto un ejemplo que luego les ha resultado familiar y fácilmente imitable. Las aficiones se generan no solo con la simple imitación sino también con el propósito deliberado de conseguir un objetivo. De ese modo se mencionan prácticas como las que se realizan en los centros docentes de

préstamo quincenal de libros o las recomendaciones que los padres hacen a sus hijos para canalizar sus gustos y preferencias.

“Desde pequeñitas les gustaba mucho leer. Con su abuelo sobre todo, cada una a su lado. Mi padre y yo éramos lectores ávidos de todo lo que caía en nuestras manos. En casa siempre nos han visto leyendo. Lo han visto como una cosa muy natural. Ellas tienen todos los libros que han querido. A mí no me cuesta nada gastar 20 euros en un libro... A las colecciones infantiles yo no sé la cantidad de vueltas que les habrán dado. Siempre las hemos animado a leer”. (Padre, 52 años. E-13)

El ejemplo recibido en la familia es asimismo mencionado por los hijos de un modo muy similar al expresado por los padres. Mencionan la importancia que han tenido las actuaciones de algunos parientes, además de sus padres, de cara a su mejora como estudiantes. Se refieren principalmente a abuelos, tíos y primos. En algunos casos se evocan hechos concretos como leer juntos; en otros son las influencias en forma de indicaciones y sugerencias. Pero hay algún caso en el que la inspiración del recuerdo del pariente cuenta tanto como las experiencias que no vivió junto a él. La motivación le llega de toda una composición de un cuadro que él mismo ha elaborado: admira el carácter resiliente y sobreviviente de un pariente suyo que no se sometió a lo que las circunstancias familiares le indicaban y supo labrarse una formación académica con carácter propio.

“Mi tía. Es que... no la conocí... pero es que me ha sorprendido mucho y me causa cierta intriga... y pienso en ella muchas veces, cuando tengo dificultades. Ella nació en la familia de mi padre. Es un grupo muy familiar, con mucha capacidad de conjunto y de amor en la familia, pero es verdad que los estudios no se valoran tanto. Sin embargo, ella sacó Biología brillante y se dedicó a los estudios. Ella murió cuando yo tenía 3 años o por ahí”. (Alumno nº 6. E-11)

“Nos han ayudado nuestros abuelos y nuestros tíos. Al padre de mi padre le encantaba leer y siempre estaba por ahí como un ratoncillo de biblioteca y siempre nos decía: leed... Y nos enseñaba de todo y nos decía que teníamos que aprender de todo, que no nos quedáramos quietas. Y mi tío, con los idiomas. Mi tío es hermano de mi madre y ha estudiado una carrera y nos decía: tenéis que coger el hábito, porque luego os será mucho más fácil”. (Alumna nº 7. E-9)

Por último, los progenitores mencionan unas actuaciones de estímulo y apoyo que han realizado enfocadas al logro de unos hijos inquietos, interesados y curiosos por conocer y desplegar sus capacidades; han sido actividades complementarias que

quizá directamente no sean asimilables a trabajos escolares, pero que se asemejan a ellas. Trataban, dicen, de despertar su capacidad de observación, de concentración y de asociación a través del juego, de la realización de actividades de cuadernos y del aprendizaje de juegos con reglas. La convivencia cotidiana, los acertijos, refranes, dichos, canciones, los clásicos juegos de ajedrez y damas, los pasatiempos en los viajes... eran buenas ocasiones para cultivar las capacidades de observación y atención. Otras veces se provocan pidiendo a los hijos que realicen actividades lúdicas, de entretenimiento o de atención, como son las de rellenar fichas de materiales preparados específicamente para niños, realizar dibujos y colorear.

"Son muchas horas de tirarse al suelo y jugar. Yo he jugado mucho, a pintar con cartulinas, a jugar al ajedrez, a recortar...". (Padre, 56 años. E-20)

"Hemos jugado mucho en el coche: a los personajes, al veo-veo, a las palabras encadenadas... Solíamos ir a Asturias de camping. Por lo menos hemos ido dieciocho años". (Padre, 50 años. E-22)

Los hijos abundan en otra idea no mencionada expresamente por los padres. Es la que se refiere a las indicaciones que estos les daban respecto a las actitudes que debían tener hacia los estudios. Los mensajes que recibían de sus padres eran valoraciones positivas del esfuerzo y de la responsabilidad. Ahora, con el paso de los años, algunos reconocen la importancia que han tenido esos valores en su progreso como estudiantes. El esfuerzo, el tesón, la constancia y la responsabilidad son, a su vez, compatibles con el fomento de la autonomía y de la libertad de elección por parte de los hijos; su valoración como persona en su integridad, por encima de sus resultados en los estudios, aparece también como una cualidad positiva.

"En general la forma en que nos han criado nuestros padres ha sido confiando en nosotras, o sea, sabiendo que hay unas reglas y todo, pero que teníamos un campo donde movernos... Incluso ahora, si ha pasado algo en clase, tengo confianza para hablar con ellos. Yo nunca he sentido como que me han forzado en una dirección, pero también sé que no estarían contentos, por ejemplo, si de repente empezara a fallar todo. Pero no en el sentido de que: ah!, está fallando... sino en el de que me pasase algo. Se preocuparían por mí y, como tengo tan claro que yo valgo más que las notas que saque, porque se preocupan de mí como persona...". (Alumna nº 10. E-7)

En resumen, los padres entrevistados enumeran un sistema amplio y variado de apoyos y ayudas desplegado en torno a sus hijos con el objetivo de que llegaran a desarrollar sus capacidades. Respecto a las tareas escolares aparecen dos formas

diferentes de entender la labor parental de ayuda: por una parte se encuentran los padres que se implican directamente y colaboran de una forma estrecha y directa con sus hijos en la realización de sus ejercicios y deberes escolares. Por otra están los padres que, prestándose a dar la ayuda que en cada momento requieren sus hijos, sin embargo pretenden inculcar en ellos la actitud de responsabilidad ante sus tareas y obligaciones como estudiantes, de modo que les incitan a intentar que las hagan ellos por su cuenta.

En este sentido, las manifestaciones que expresan los alumnos se parecen en mucho a las que realizan los padres, apareciendo un cierto mimetismo y, cuando se trata de los integrantes de una misma familia, las opiniones son tan coincidentes que parecen dos versiones de un mismo caso. Los hijos constatan y remarcan los dos modelos de atención que los progenitores han mantenido con ellos respecto a los estudios.

En todo este apartado, lo que manifiestan los profesores y profesoras tienen realmente poco que ver con lo dicho por los progenitores y sus hijos e hijas, porque no están aludiendo a lo que los padres del grupo entrevistado hicieron con y por sus hijos, sino que opinan y valoran sobre cómo creen que se comportan los padres de sus alumnos en la actualidad. Hablan, pues, de contextos diferentes. Debido a ello, no es posible realizar una triangulación coherente.

Muchos profesores, al hablar de las acciones que los padres realizan en el hogar para propiciar el desarrollo y la buena educación de los hijos, expresan una visión negativa sobre las condiciones que, en su opinión, rodean actualmente la vida en muchos hogares. Con tonos muy alarmistas exponen las disfunciones que, para ese objetivo, tienen dos fenómenos muy en boga: por un lado, las nuevas reglas de las relaciones laborales, en las que muchas veces no se puede tener una adecuada conciliación entre la vida familiar y la laboral; por otro, el desorden en muchas familias en la actualidad ocasionado por las separaciones de pareja y nuevas formas de convivencia familiar en las que no impera el principio de la prioridad de dedicación a los hijos.

Consideran que hoy día muchos padres han perdido la referencia de asumir a los hijos como el principal deber y responsabilidad, dado que otras numerosas obligaciones y ocupaciones han venido a reclamar su tiempo y dedicación. Destacan que es durante la adolescencia de los hijos la época en la que los progenitores se muestran más remisos a intervenir.

Llama la atención el número, la intensidad y el carácter generalizado de las alarmistas opiniones de los maestros y profesores acerca de las actuaciones de los padres en este sentido. Consideran que muchas circunstancias familiares repercuten negativamente en la formación de bastantes alumnos. Este es un tema emergente, con el que no contaba cuando planifiqué la investigación y que rebasa totalmente los límites que he señalado en ella, pero que considero un campo muy sugerente para posteriores estudios, porque aportan una visión que puede resultar provechosa de cara al encuentro entre las concepciones del ámbito escolar y el familiar.

A título de ejemplo de esta visión del entorno familiar actual expongo el contenido de algunas intervenciones que me parecen más sustanciales entre las opiniones del profesorado. Como se puede comprobar, estas tienen poco que ver con el caso de las familias que nos ocupan. El primer eje sobre el que articulan sus discursos se refiere a las nuevas condiciones de trabajo y de ocupación del tiempo en la sociedad actual. En opinión del profesorado, la conciliación entre la vida laboral y familiar brilla por su ausencia y la familia es la gran perjudicada por estas nuevas modalidades de trabajo y de horarios laborales. Se dan cuenta de que en los momentos actuales se ha convertido en norma el trabajo tanto del padre como de la madre, de manera que casi es imprescindible. Ambos pretenden trabajar, pero ello, opinan los docentes, tiene unas consecuencias en el desarrollo de la vida del hogar.

Las nuevas condiciones laborales impuestas socialmente, quizá como consecuencia descarnada de la crisis económica que ha assolado el panorama vital de la población en los últimos años, imponen unos ritmos de trabajo y de horarios que dejan inerte la estructura de muchos entornos familiares. Cuanto más difíciles son las condiciones económicas que soporta un hogar familiar mayor es la importancia y la cantidad de energías que los padres tienen que dedicar a su satisfacción y, quizá correlativamente, irá perdiendo relevancia para ellos cuanto tenga que ver con el progreso adecuado de los hijos.

"Hay circunstancias... porque trabajan los dos, porque tienen horarios que los chicos a veces están solos, que hay familias en donde hay mucha angustia por la situación económica, que si viene algún problema ya te puede desbordar y hay otras cosas más prioritarias que los problemas que plantean los hijos y su educación. Y hay muchos tipos de familias... Ya tengo bastantes problemas, que no llegamos a fin de mes". (Profesora, 58 años. E-11)

“Yo creo que lo difícil en la sociedad en que vivimos es pedirles también esfuerzos a los padres. Para algunos es un esfuerzo muy grande, cuando el padre está trabajando de sol a sol y llega a las nueve de la noche... pues ni hay ganas ni apetece el ponerte a... voy a ver qué ha hecho mi hijo, voy a meterme en su vida. El chaval ya es huraño de por sí a esa edad y los hay muy cerrados... Yo creo que ellos entienden que sí, que les gustaría... pero el cuerpo humano no da para más”. (Profesora, 44 años. E-14)

El segundo eje articulador de las opiniones del profesorado en este tema se refiere a los cambios producidos en las familias en el momento actual y en nuestro país; los distintos tipos de familia imperantes hoy día y su repercusión en la convivencia en el seno del hogar causan, a juicio de varios profesores, efectos nocivos en el desarrollo de los hijos, principalmente en el ámbito emocional. Aparecen las nuevas denominaciones de familia: monoparental, de padres separados, de parejas reconstituidas, de convivencia a distancia, de nueva creación, etc. y las implicaciones que ellas tienen en la vida de las personas que las integran. Para algunos docentes, la variabilidad de las familias en la actualidad es un factor que distorsiona mucho su labor y, según afirman, lo notan muchísimo en el ámbito escolar.

“En los años 90 en toda la clase había un niño que decía que estaba con el novio de la madre, pero era un niño. Desde hace diez años es muy usual que en una clase de 25 te encuentres unos 7 u 8 que, por un aspecto o por otro, se encuentran en una familia desestructurada: es que esta semana he estado con mi padre y en casa de mi padre me he dejado la cartera, me he dejado el libro y ahora... estoy con mi madre y me deja... Luego tú le exiges al niño: tienes que coger tu cartera,... pero es muy difícil para el niño asumir esas responsabilidades. Al niño no se le puede exigir que sea ordenado, cuando lo que le rodea no lo está”. (Maestra, 55 años. E-6)

Los docentes aseguran que cuando hablan sobre las nuevas modalidades de familia y sus repercusiones sobre la educación de los alumnos no exageran ni se inventan nada, sino que lo ven palpablemente en las aulas y en sus alumnos. Reconocen que las dificultades de relación en las familias se traducen también en dificultad de manejo de las relaciones entre profesor y alumnos.

“El año pasado salió el tema de los padres separados y pregunté a los alumnos: ¿cuántos de vuestros padres están separados? De veinticuatro alumnos que había en clase, dieciocho levantaron su mano. Era un 1º de la ESO y había dieciocho padres separados. ¿Quiénes sufrían esa circunstancia? Algunos alumnos con dificultades lo superan, pero muchos quedan tocados emocionalmente y el sentido emocional influye mucho en los estudiantes... Los padres cuando

inician un proceso de separación deberían cuidar de que sus hijos siguieran siendo una prioridad...". (Profesor, 60 años. E-15)

Los cambios producidos en la actualidad en las familias, en palabras de los profesores, provocan que muchos alumnos presenten desajustes emotivos, que se traducen en una pérdida de referencias en su vida cotidiana.

"Las últimas generaciones de alumnos tienen un descoloque emocional importante, porque sus rutinas, sus previsiones de con quién voy a estar hoy las tienen perdidas. Muchas estructuras familiares están rotas, muy desorganizadas. En las familias, al trabajar el padre y la madre, no hay una rutina, no hay una organización que le permita al niño prever: hoy es lunes, toca esto, voy a hacer esto... Los niños están inestables porque su estructura y organización familiar se están improvisando continuamente..., no saben para dónde tirar, se vuelven tiranos". (Maestra, 55 años. E-6)

Así pues, finalizo este apartado dejando constancia de la diferencia de los discursos efectuados por un lado por los integrantes de las familias y, por otro, por el profesorado, anotando que ambos planteamientos resultan divergentes y no se encuentran ceñidos a la misma situación explorada.

10.2.2. En el centro escolar

Continúo con el segundo objetivo propuesto en la investigación, que como señalaba en su momento tiene un espectro muy amplio, pues trata de identificar las conductas de los padres orientadas a la consecución de dicho desarrollo en sus hijos. A tal efecto, lo he dividido en varios apartados atendiendo a los contextos o ámbitos en donde se considera la actuación de los padres. El primero de ellos, el ámbito familiar, acaba de ser presentado en el apartado anterior. A continuación me propongo detallar los resultados del análisis de los datos relacionados con las acciones que los progenitores han llevado a cabo en los centros escolares a lo largo de la permanencia de sus hijos en ellos.

Esta exposición la voy a concretar en dos grandes núcleos: por una parte, el referido a las relaciones mantenidas con el profesorado y, por otra, las que tienen que ver con la AMPA, que es una institución de participación de los padres en los centros y se encuentra gestionada plenamente por ellos y sus representantes.

El ámbito escolar es el primer espacio o sistema externo a la familia al que normalmente tienen acceso los niños y niñas, en su mayor parte a partir de los 3 años, al iniciar el segundo ciclo de Educación Infantil en los colegios. En algunas ocasiones la escolarización es más temprana, cuando los padres por razones de tipo laboral u otras deciden inscribirlos en escuelas infantiles de 0 a 3 años. La relación mantenida por los padres con el profesorado indica el grado de coordinación de la cultura familiar con la escolar, que, como ya está dicho anteriormente, tiene mucho que ver con las posibilidades de un buen desarrollo de los hijos como estudiantes. A mayor grado de coordinación se suele corresponder una mayor posibilidad de evolución adecuada de los escolares. De consideración también será reflejar las vinculaciones mantenidas por los padres de estos alumnos con las AMPA de los centros educativos en los que se han encontrado escolarizados. Constituirá la segunda parte del ámbito referido a las relaciones de las familias con el centro escolar.

10.2.2.1. Relaciones con los profesores

La coordinación de las actuaciones de los progenitores y de los docentes en gran parte se concreta en las relaciones que ambos mantienen a lo largo de la escolaridad de los hijos. La normativa establece que al principio de curso deberá ser convocada por el tutor de cada grupo-clase una reunión colectiva con los padres de los alumnos y, a lo largo del curso, se podrán celebrar reuniones y entrevistas individuales, tanto a petición de los padres como a requerimiento del profesorado. Para ello existe un tiempo pautado en el horario semanal del tutor, que debe ser comunicado a los padres con el fin de que sus peticiones de entrevista se acomoden a él. En algún centro educativo mantienen como norma propia también unas reuniones generales del tutor con los padres de los alumnos de su aula con carácter trimestral.

El grado de intensidad, el número de entrevistas y el contacto informal de los padres con los profesores va variando a lo largo de las distintas edades y etapas de los alumnos. El trato es muy frecuente, casi cotidiano, cuando los niños se incorporan a la Educación Infantil. Los padres, especialmente las madres, recuerdan el gran número de contactos que mantenían con los profesores, generalmente profesoras, así como la cercanía afectiva que les unía a ellas. El sentido que tenían estas interacciones era variado, desde simplemente participar un rato en la vida de la clase haciendo una escenificación o contando un cuento a otras actividades incidentales, facilitando la apertura del aula a la entrada de los

padres. En ocasiones la colaboración solicitada se extendía a la celebración de momentos señalados como los cumpleaños de los niños, días de carnaval, final de curso, salidas extraescolares, etc.

“El aprendizaje fue rodado en los primeros años. La profesora era una persona cariñosa y quería mucho a los niños. Yo iba al colegio, participaba en los disfraces, les hacía tartas de cumpleaños, les contaba cuentos, les hacía teatro... Los padres nos implicábamos. Las profesoras te daban margen de participación. El trato con las profesoras era muy bueno”.
(Madre, 50 años. E-10)

Incluso las maestras solicitaban la colaboración de los padres para gestionar una especie de cooperativa comunitaria de materiales de aula, a la que se contribuía con una cantidad de dinero estipulada para la adquisición de los objetos que los niños fueran necesitando a lo largo del curso. Algunos padres y madres se responsabilizaban de llevar la contabilidad y hacer las compras que les fueran solicitando las maestras.

“En Infantil participé mucho con las profesoras. Les dije que yo, sin pertenecer al AMPA ni nada, estaba dispuesta para lo que necesitaran. Con otras dos madres nos encargamos de comprar todo lo que nos pedían, en comunidad, para que todos llevaran lo mismo y no fuera eso de que: es que me he olvidado o el mío tiene un elefante y es muy bonito”.
(Madre, 56 años. E-6)

Corroborando las manifestaciones realizadas por los progenitores, los alumnos y alumnas recuerdan las relaciones que mantenían sus maestras y sus madres en su etapa de Educación Infantil. Evocan los momentos de especial significación: las fiestas, los cumpleaños y las excursiones. Sobre todo, la buena sintonía y entendimiento que rodeaban a estos encuentros. Destacan que sus padres se encontraban muy cercanos a los profesores en razón de la amistad que compartían con ellos y también de sus trabajos y ocupaciones que tenían que ver con el colegio, sobre todo relacionadas con las actividades de la AMPA y del Consejo Escolar.

“Mi padre tiene mucha relación con los profesores, tanto en el colegio como en el instituto, como está en el consejo escolar y en la AMPA..., siempre ha tenido relación con ellos”.
(Alumna nº 4. E-8)

Para el profesorado, de una forma muy similar y mimética que para los padres, es claro que llevan a cabo más contactos y son más intensos y frecuentes en los colegios que en el instituto. En los colegios públicos se escolarizan los niños en la

etapa Infantil de 3 a 6 años. A la edad de 3 años muchos niños y niñas aún no han alcanzado madurez suficiente para ser autónomos en la satisfacción de sus necesidades y son todavía muy dependientes de los adultos en sus cuidados y su higiene. Quizá por ello, los padres acuden diariamente a comunicarse con las maestras, aunque solo sea en los minutos iniciales del comienzo y del final de la jornada escolar. La indefensión de los niños, cuyo escaso desarrollo del lenguaje todavía no les permite expresarse con soltura, así como el paso del acostumbrado mundo hogareño al novedoso y desconocido de la relación con otros adultos y otros niños, hace que los progenitores busquen el trato directo con los profesionales que se encuentran al frente de las aulas de Infantil, con el fin de facilitar el tránsito.

"Tengo muchas, muchas relaciones sobre todo en los primeros cursos..., a los 3 años es casi diaria. Yo procuro citarles a casi todos a lo largo del año, pero ellos acuden diariamente. A los 3 años los padres están más preocupados por los cuidados del niño, de la higiene, de la comida..., físicamente, digamos; pero, a medida que van cumpliendo años, el interés suyo cambia completamente, están más interesados por los contenidos de aprendizaje, por lo que va a ser el futuro, la Primaria sobre todo". (Maestra, 55 años. E-3)

"Siempre hay más demanda de relación cuando los niños son más pequeños, hay más necesidad por parte de los padres de conocer su evolución que cuando son un poco más mayores. Cuando son más pequeños les cuesta más trabajo expresar lo que les ha pasado y las propias familias necesitan entonces más trato directo...". (Maestra, 55 años. E-6)

De acuerdo con la ya reflejada teoría que defiende que las familias sufren una evolución que camina en paralelo a la edad de los hijos, afrontando las etapas de la infancia, la niñez, la adolescencia y la juventud, los profesores se hacen eco del hecho de que los padres de los alumnos de la etapa Infantil suelen acudir a consultar las dudas y los temores que les asaltan ante las nuevas experiencias y necesidades que muestran sus hijos. Los progenitores se encuentran en una fase, al igual que sus retoños, de acusado sentimiento de vulnerabilidad.

Además, el vínculo afectivo que existe entre padres e hijos se exterioriza y se manifiesta de un modo más evidente en la relación con los niños pequeños. Por ello, se da una especie de complicidad de sentimientos entre los padres, los profesores y los niños. De ese modo, las maestras se convierten en unas segundas madres para los niños con el beneplácito de las verdaderas mamás.

"En Infantil hay una relación de mucho apego; para ellos nosotras, además de ser las "profes", somos como las "mamis" también. Yo creo que... eso, confían en dejarnos a sus hijos y en que

ejercemos de mamás en el colegio, porque realmente a veces coges a los niños con dos años y pico. A los niños yo les voy poniendo en la agenda: reforzar en casa... yo qué sé, los verbos, reforzar las sumas con llevadas... Sí que te llegan a pedir ayudas. Nos preguntan: ¿le puedo comprar un cuadernillo para que trabaje en casa o qué le puedo comprar?”. (Maestra, 51 años. E-7)

Esa misma tónica de accesibilidad y facilidad de trato con los tutores se mantenía en el largo periodo de la Educación Primaria. Los padres manifiestan mucha confianza en la labor del profesorado, a los que ven como continuadores de las tareas educativas que se realizan en la familia. Un hecho a resaltar en la Educación Primaria es la identificación del rol de profesor con la del tutor. Los padres hablan indistintamente de ambos roles. El profesor tutor, que compartía con el alumno la mayor parte del tiempo escolar, dado que solía impartir un conjunto amplio de materias, era una referencia evidente para los padres; en él podían depositar su confianza y atribuirle la responsabilidad de la marcha escolar del hijo. Los canales de relación y de comunicación eran, a juicio de los padres, fácilmente identificables.

“En Primaria tuvieron un profesor que les daba la mayoría de las asignaturas y muy bien. Era muy majo. Les enseñaba muy bien. La verdad es que a mí nunca me llamaban, pero a mí me gustaba ir cada tres meses a verle. Yo pedía cita para hablar con él”. (Madre, 46 años. E-8)

Coincide la Educación Primaria con un periodo de gran evolución y desarrollo de las capacidades de los niños y en el ámbito afectivo se traduce en un periodo de estabilidad y de latencia de los impulsos, dicen los psicólogos. Los progresos en los aprendizajes son muy acusados y normalmente no van acompañados de grandes conflictos de conducta y comportamiento. Los maestros suelen ser una referencia muy valorada afectivamente por los escolares y, junto a la figura de los padres, se erigen por lo común en ejemplos a seguir y en modelos cuyos mensajes son tenidos muy en cuenta por los alumnos. Aún no suelen manifestarse los desajustes y alteraciones que normalmente acarrearán el posterior periodo de la adolescencia.

“Ella estaba acostumbrada a un colegio muy tranquilo, no hay conflictos. Los profesores del colegio son para los niños algo muy cercano, más cariñosos. Tu profesor es como tu padre o tu madre, como que te protegen”. (Madre, 48 años. E-17)

De acuerdo con las exposiciones que los profesores realizan en las entrevistas, los padres acuden a hablar con ellos a menudo en Primaria. Acuden, cuando quieren comentar algún cambio en sus hijos o cuando se ven sin recursos para afrontar alguna situación novedosa. En Primaria se tiene establecida una organización de los encuentros con los padres que contempla tres reuniones generales de los

padres de alumnos de cada aula con el profesor tutor y, además, las reuniones individuales que demandan tanto los progenitores como el propio profesorado. Con tal sistema de intercambio, les parece que la ocasión de encuentro es suficiente, aunque algunos opinan que, en los casos en que los niños no progresan adecuadamente, sería necesario incrementarlas.

"Yo creo que con los padres tenemos todas las reuniones que necesitamos. Aparte de las tres que considera la ley, si se tiene que hacer alguna más, la hacemos. Colectivas hacemos una por trimestre, pero individuales hacemos más, sobre todo cuando se cogen a los niños por primera vez... Las reuniones habría que incrementarlas en el caso de los padres que no colaboran. Se nota en la marcha de los alumnos, te implicas un montón, mandas notitas por la agenda y no se recibe respuesta". (Maestra, 51 años. E-7)

Si nos atenemos a lo que manifiestan algunos profesores, la muy frecuente relación de los padres con ellos que se da en la etapa de Educación Infantil se ve prolongada en los primeros años de la Educación Primaria, pero, una vez que los niños han aprendido los rudimentos básicos de la lectura y el cálculo, en los padres se produce una situación de "relajo" y comienzan a distanciar sus visitas al centro para entrevistarse. Ven que sus hijos son ya un poco más autónomos, que cuidan su higiene, que se expresan con cierta facilidad y ante ello los padres reaccionan distanciando sus encuentros con el profesor.

Además, si surgen comportamientos no adecuados en los alumnos, algunos docentes opinan que los padres no afrontan la situación y dejan pasar el tiempo. Sin embargo, este hecho tiene consecuencias y son muy evidentes. Los padres que mantienen la tensión a lo largo de toda la Primaria y muestran al hijo su determinación y preocupación por conocer cómo se comporta, tanto en el colegio como en casa, regulando sus horarios y ocupaciones cuando lo consideran necesario, generan en él unas conductas más disciplinadas y responsables.

"En Infantil los padres se preocupan mucho de la enseñanza de los niños. Al principio de la Primaria, también. Pero a partir de 3º de Primaria, que los niños saben leer, escribir, contar, sumar, restar, multiplicar... baja un poco la atención de los padres por los alumnos; eso se va notando. Si los alumnos ven que sus padres se preocupan de sus enseñanzas y demás, responden mejor. Hay casos excepcionales de niños que sus padres no se preocupan y que sin embargo van muy bien, pero eso es la excepción". (Maestro, 51 años. E-4)

Surge así, en palabras de los maestros, una primera distinción de tipos de padres. Por un lado, los que se preocupan por la marcha de sus hijos e intentan implicarse en sus procesos de aprendizaje, que se caracterizan por mantener una relación

habitual y continua con el profesorado. Sus hijos suelen presentar una evolución escolar adecuada y obtienen un desarrollo satisfactorio en todos los órdenes.

Por otro lado se encuentran los padres que distancian las ocasiones de trato con el profesor tutor, a pesar de que a veces sus hijos no presentan un proceso evidente de consolidación de sus avances y conquistas en los diversos aprendizajes. En opinión de algunos profesores, es necesario un trato más frecuente para coordinarse con estos progenitores y llevar a cabo una acción intencionada para superar las dificultades de desarrollo que presentan dichos alumnos.

"Vienen a preguntar y a interesarse las familias de los niños que menos lo necesitan. Esta es la sensación que tenemos los profesores. Porque ya están implicados, porque funcionan bien, porque los niños están seguros... Por otro lado, los niños que se les ve más desastrosos, más desorganizados, que siempre les faltan las cosas... son familias que, aunque las llames, no vienen. Esos son los niños que están más necesitados de que sus padres hablen con los profesores, pero no vienen". (Maestra, 55 años. E-6)

"Con los que tienen más dificultades, los que ves que no se preocupan tanto, pues esos sí; los llamas más y les explicas lo que puede pasar si no se preocupan. Estamos en la base. Yo les digo: esto es como una casa. Si pones mal los cimientos, la casa va a caerse. Pero, si los pones bien, no te preocupes que va a seguir bien y no se va a caer. Los padres suelen entender esto, pero siempre hay casos de gente que no se preocupa, que no tienen tanto interés". (Maestra, 55 años. E-3)

En todo caso, el éxito en la coordinación de los padres y de los profesores depende de la voluntad puesta en juego por ambos, como reconoce un profesor al tratar sobre lo beneficioso de la influencia en el hijo de un buen acuerdo y del apoyo mutuo de docentes y padres en la tarea de la educación de los niños.

"Yo he tenido mucha suerte con esto de los padres, pero también hay que currárselo. En las reuniones de principio de curso hay que poner los puntos sobre las "ies" y decirles claramente que tienen el derecho y la obligación, que no es solo el derecho, de venir a hablar con el tutor, a colaborar con el tutor, a hacer que su hijo realmente se sienta protagonista y que somos dos personas, tres personas, que estamos tirando, ayudándole y queriendo que él se sienta protagonista". (Maestro, 56 años. E-1)

El paso del colegio al instituto para cursar los estudios de Secundaria es vivido por los padres como un cambio muy fuerte, tanto por las condiciones tan diferentes del trato con los profesores, como por nuevos enfoques de estos respecto al aprendizaje de las áreas y asignaturas. Se incorporan, pues, los alumnos a una

institución distinta, que posee una cultura organizativa y unas tradiciones diferentes de las establecidas en el colegio de Primaria. Llama mucho la atención, por ejemplo, que en la organización académica del instituto se amplía el conjunto de asignaturas cursadas por los alumnos y cada una de ellas es impartida por un profesor especialista distinto.

El tutor, entonces, puede quedar fácilmente difuminado como un profesor más que imparte en ese aula una asignatura de dos o tres horas semanales, con lo que se pierde el carácter referencial que poseía en Educación Primaria. Siendo así, la responsabilidad de la marcha de cada grupo de alumnos es algo más de conjunto, de todo el profesorado, no imputable a una sola persona, el tutor, sino repartida en un equipo amplio de profesores que tienen asignado un horario concreto en ese aula. Esto da una sensación nueva, de cara a los alumnos, de orden desorganizado y puede que el comportamiento disciplinario de ellos se relaje.

"En el instituto en esa época faltaban muchos profesores y los gamberros tiraban las mesas por la ventana. Me presenté ese primer año al consejo escolar... Yo iba con mi listado de horas de los profesores que faltaban cada día. Tanto el director como el jefe de estudios no se llevaban muy bien conmigo. Estábamos un poco enfrentados, cuando yo soy de la opinión de que los profesores son quienes nos ayudan en la educación de los hijos... Faltaban tantos profesores que no había suficientes profesores de guardia... Los repetidores campaban a sus anchas". (Padre, 47 años. E-7)

El alumnado que comienza la Educación Secundaria, asimismo, se encuentra inmerso en un proceso de cambio acelerado, cuyas principales manifestaciones en su faceta social son la entrada en la adolescencia y la apertura al mundo de los iguales, nuevas relaciones de amistad y camaradería y la tensión por ocupar un puesto y un rol en los nuevos grupos de los que entra a formar parte. En un entorno así, con unos compañeros de aula desconocidos, cada alumno pugna por desempeñar el puesto que considera más acorde con sus capacidades e inclinaciones. Cada cual, pues, intenta amoldarse a la nueva situación y, además, pretende hacerlo de modo que sea considerado como una persona valiosa por los demás. Ocurre, sin embargo, que las aulas de 1º de ESO suelen tener ya unos alumnos que conocen el medio vital en que se desarrollan las clases, porque han tenido que repetir el curso y ese es un fenómeno muy señalado por los padres.

Así que, por la conjunción de varios factores, todos ellos complejos, los conflictos de relación y de competición entre el alumnado aumentan y el profesorado puede

permanecer ajeno a esas tensiones, dado el sistema de trabajo establecido en los institutos de Educación Secundaria, mediante el que los docentes van rotando de aula en aula a lo largo de toda la jornada. La sensación de desorden y alboroto, según la opinión de varios padres, aparece en el horizonte.

"Sin embargo en el instituto le tocó vivir circunstancias muy complejas y nuestra hija con 12 añitos se asustó. Le tocó una clase que tenía varios repetidores y había tres muy... Se asustó y yo también me asusté. Pasó un año muy difícil y a nosotros nos preocupaba por si entraba en un círculo... No quería ir al instituto. Nosotros le preguntábamos: ¿qué pasa? y nos decía lo que hacían. Comenzó a tener un poco de fobia al instituto". (Padre, 47 años. E-7 vivir)

"En la ESO fue muy distinto todo (respecto al colegio de Primaria). Había una rivalidad mala. Tuvo un episodio: un chico intentó agredirla, pero ella es un chica de kárate... Tenían envidia entre ellos y acorralaban a la gente que no era de su colegio... Ahora, como mujer, ningún... Yo no quiero que guerree con nadie, pero si en un momento te tienes que defender, la defensa ante todo. Y no hizo más daño al chico porque se controló". (Madre, 50 años. E-10)

Los institutos actuales son herederos de los centros de Enseñanza Media, vigentes hasta la última década del siglo pasado, en los que se educaban aquellos estudiantes que buscaban una formación académica que les permitiera acceder posteriormente a la universidad. Ello se traduce en que bastante de su profesorado aprendió a ejercer la profesión en aquellos centros y con los mencionados condicionantes. Sin embargo, tras los años de implantación de la LOGSE, hacia 1996, precisamente cuando los alumnos participantes en esta investigación se incorporaban a las aulas de Educación Infantil, se generalizaron los estudios de ESO y Bachillerato en los ahora rebautizados Institutos de Enseñanza Secundaria (IES). El cambio de etapa y la mayor exigencia del currículo propuesto hacen que aparezca en toda su crudeza el fenómeno del fracaso escolar.

Este desajustado avance en la evolución y desarrollo de muchos alumnos se encuentra muy relacionado, como la cara opuesta, con el éxito escolar y personal de los alumnos, que es uno de los puntos de partida de esta investigación. Las dimensiones del fracaso escolar, que en Primaria suelen ser muy moderadas, se agigantan en el comienzo de la etapa Secundaria.

"Lo peor fue en la ESO, porque allí no es tanto aprender. En el instituto los profesores quieren que se aprendan de memoria temas ya hechos... Mis hijas no estaban conformes con ese tipo de educación... Sólo algunos profesores les enseñaban a pensar". (Padre, 56 años. E-10)

En primer curso de ESO suelen concentrarse varios factores que hacen que sus aulas estén formadas por un alumnado muy heterogéneo: en efecto, hay alumnos que acceden con un año más de edad que el resto, por haber repetido algún curso de Primaria, y estos se unen a otros alumnos que van a repetir el primer curso de ESO. A ellos hay que sumar a quienes acceden por primera vez desde los distintos colegios de la zona. Especialmente algunos de los que repiten 1º de ESO, desmoralizados y sin ilusión por los estudios, es fácil que intenten implantar una tónica de freno a las dinámicas del aula, de obstrucción de la actividad académica y de desprecio por las tareas escolares.

"Hubo un par de años que teníamos miedo en el instituto, porque juntaron a los del colegio con los más mayores, con los repetidores y ahí hubo un par de años que decíamos: a ver si este se nos va a descontrolar un poco. ¿Qué puedes hacer ante ello? Pues nada, seguir apoyándole y preocupándose. Pero, ¿sabes lo que pasa? Es que los padres de esos hijos que repiten, no sé si la mayoría, pero en muchos casos son de familias desestructuradas... Falta la madre... falta el padre. O sea, el papel de tutor, ¿quién lo asume?". (Madre, 55 años. E-22)

De ese modo, al incorporarse a los institutos de Secundaria, el choque con los usos y costumbres de los colegios de Primaria se hace muy evidente, así lo valoran los progenitores. Este hecho, además, se une al distanciamiento cada vez mayor en las relaciones de los padres con los profesores. De alguna manera, ralentizan sus contactos con el profesorado, sobre todo si sus hijos se desenvuelven aceptablemente en los estudios.

Ahora, en el instituto, es más complicado ajustarse a unos tiempos que los padres consideran rígidos e intempestivos de reserva de horario para entrevistas con el profesor tutor, quien, además, no cuenta con toda la información sobre la evolución y el desarrollo de cada alumno concreto respecto al resto de los profesores que le atienden en las distintas asignaturas.

"En el instituto es más difícil la relación con los profesores porque las entrevistas son a horas intempestivas... Es fundamental facilitar el encuentro en horario adaptado a los padres. La relación con los profesores en el instituto se queda muy pobre... simple y rápido, porque hay otros padres esperando". (Madre, 46 años, E-12)

El profesorado, al tratar el tema del paso de los alumnos de los colegios a los institutos de Secundaria, muestra una opinión coincidente con los progenitores en el sentido de que se da un cambio en la forma de relacionarse las familias y los docentes. No mencionan, como sí lo hacen los padres, el asunto disciplinario y el

papel jugado a este respecto por los repetidores o los alumnos no proclives al trabajo disciplinado dentro del ambiente escolar. Sin embargo, son conscientes de que en los centros de Primaria rige un modelo característico de vinculación con las familias distinto al vigente en los centros de Secundaria.

En estos, el profesorado, a través del tutor, mantiene el vínculo con la familia. Pero el tutor es un profesor que normalmente imparte solo una asignatura en el aula. Puede que su dedicación a ella se prolongue durante dos o tres horas semanales. El resto de los profesores que dan clase en ese aula no tienen entre sus responsabilidades las de relacionarse con los padres de esos alumnos. Este es el modo habitual por el que se regulan los contactos entre padres y profesores en el instituto. La información esencial de la evolución de los alumnos, entonces, es la que se extrae de los boletines de notas que con carácter trimestral se envían para el conocimiento de la familia.

"A ver..., aquí en 1º y 2º (de ESO) los padres siguen más o menos como en Primaria. En 3º y 4º, menos. Y en Bachiller es que ya los chicos prácticamente son responsables ellos. O sea, la edad cuenta muchísimo. O será que los padres no quieren venir porque los tutores tienen una hora de tutoría y generalmente son los propios tutores quienes llaman a los padres. Cuando van bien, pues no tanto. A los padres de los hijos que van bien, ¿para qué van a llamarles los profesores, para decirles que son maravillosos? Los chicos que van bien, los padres ven el boletín de notas, ven la actitud que han tenido...". (Profesora, 66 años. E-18)

En los centros de Educación Secundaria resulta normal el hecho de que los profesores desconozcan las circunstancias familiares de sus alumnos. Solamente el tutor, que convoca a una reunión general a principio de cada curso con todos los padres de alumnos de un aula y que en su horario semanal tiene reservada una hora para relacionarse con los padres, es quien canaliza el intercambio de información y contacto indirecto entre padres y profesores.

Este hecho provoca situaciones de desconocimiento en algunos profesores, que se lamentan de que, sin esa consciencia de detalle, ellos actúan a veces de una forma poco procedente, porque los alumnos se encuentran en unas circunstancias familiares que requerirían del profesorado un tratamiento acorde con ellas y eso no es posible desde el estado de ignorancia. Se lamentan principalmente al evocar que en las juntas de evaluación, por circunstancias varias, es cuando el profesor tutor comunica al resto de los componentes del equipo docente detalles de interés de la vida familiar, que ha conocido en razón de su ejercicio como responsable del aula y enlace con los padres.

"Yo en las juntas de evaluación y tal... siempre me quejo de que tenemos poco contacto y poco conocimiento de las familias y de sus circunstancias; siempre te enteras de que alguien están sus padres separándose... y dices: ahora lo entiendo. Ese es el problema que yo veo en los institutos, que no tenemos conocimiento de dónde vienen los chicos y cómo son sus familias. En el colegio tienes veinticinco niños y, en cuanto notas un problema, llamas a la familia...". (Profesor, 56 años. E-12)

Y, sin embargo, reconocen algunos profesores, esta información es fundamental para orientar su diálogo con los alumnos y las exigencias que puedan plantearles en sus estudios. Para ellos sería muy deseable que se arbitrara un plan para que esto no fuera así y que todos los docentes se encontraran al corriente de las novedades y de las situaciones familiares de los alumnos. Pero ocurre que el sistema de organización del trabajo en los institutos está basado en la distribución del horario lectivo de cada profesor y este se cumple mediante el paso continuo y sucesivo por las distintas aulas en las que ejerce como docente de una asignatura en concreto. Únicamente en las juntas de evaluación, que es la reunión de los profesores que imparten clase en un grupo, congregados en torno al tutor, se produce el intercambio de información entre el profesorado. Estas juntas se reúnen ordinariamente una vez al trimestre y uno de sus objetivos fundamentales es, como su propia denominación indica, asignar las calificaciones a los alumnos en las distintas materias de estudio.

"Yo creo que el conocimiento de las familias es fundamental. Yo puedo entender muchos problemas, muchas dificultades que pueda tener un chaval, si sé que detrás hay una familia... una problemática en la familia. O, al revés, a la familia también le tiene que llegar si su hijo no se relaciona bien con sus compañeros. Hay cosas que son fundamentales: si yo llego a una junta de evaluación y me entero que tiene un problema de separación de sus padres o tiene... un proceso de enfermedad familiar grave... claro, yo me he enterado ya después y a lo mejor lo he tratado con una dureza que no lo tenía que haber tratado. Encima le regaño y le presiono y no era el momento de presionar". (Profesora, 44 años. E-14)

"La relación con los padres en el instituto es muy problemática, muy dificultosa por el horario. A mí me hubiera gustado tener más contacto con los padres, alguna vez he ido a las reuniones de tutores cuando no he sido tutor, para explicar cosas de mi asignatura, lo que vamos a hacer... Yo encuentro dificultades para establecer contacto con los padres, cuando no soy tutor. Suelo comunicarme con los padres de los chicos que trabajan menos, para darles un toque de atención...". (Profesor, 56 años. E-12)

Cuando un docente no es tutor de un grupo reconoce que la función de relacionarse con la familia recae en la figura del tutor; no obstante, manifiestan, normalmente no se oponen a mantener entrevistas que sean solicitadas por los padres para realizar alguna aclaración o contestar a cualquier interrogante que estos deseen plantear. Estas entrevistas tienen un carácter excepcional y se dan muy escasas veces a lo largo del año.

De todo lo anteriormente expuesto se deduce que, cuando los alumnos van bien, resulta innecesario el trato con los padres. Esto es lo que, en su opinión, es peculiar en Secundaria. Incluso, si un profesor que no es tutor de un alumno se relaciona frecuentemente con los padres, es mal visto por el resto del profesorado. Como si rompiera con una costumbre arraigada, aunque no esté escrita. Preocuparse por algún alumno y comunicarse con los padres se asocia a una actitud de tipo paternalista que casa mal con el concepto de profesor en la Enseñanza Secundaria.

"Con los niños que van bien en el instituto los profesores damos por totalmente innecesario el contacto con los padres. Aquí hay una diferencia fundamental entre Secundaria y Primaria... Además, al que lo hace, como que se le ve mal, es visto como un maestro, que sigue como en el rol de Primaria, un poco paternalista y aquí no está muy bien visto (...) Si eres bueno como docente y te ven muy implicado, vale, pero si no... Queda mejor aquel profesor que imparte sus clases y, si tiene un problema puntual, lo trata... Eso le da mucho más prestigio". (Profesora, 40 años. E-13)

El exceso de actividad docente, a juicio de algunos profesores, y el escaso tiempo de dedicación que pueden otorgar a otras tareas que no son el acto mismo de enseñar en el aula produce un desplazamiento del interés y de la actuación del profesorado del instituto, que se centra casi exclusivamente en actuaciones relacionadas con el dominio de las materias de estudio o asignaturas. Es decir, asuntos de índole académica. El modo, pues, en que evoluciona académicamente cada alumno en el instituto desencadena en el profesorado una opinión sobre la familia en que está inserto, en función de las virtudes o defectos que manifiesta como estudiante. Así, los alumnos que no ponen mucho interés en los estudios y, consecuentemente, no se desarrollan satisfactoriamente, son considerados como procedentes de familias que no valoran el estudio y la cultura y se les aplica el dicho del palo y la astilla como argumento concluyente de un pronóstico generalmente desfavorable.

"La verdad es que, como tienes poco tiempo, te centras en los problemas gordos. Entonces, bueno, el que va tirando no te preocupa tanto. Sobre todo te fijas más en la parte

académica, no te fijas a lo mejor tanto si ha tenido un roce con un compañero, si... Hay algunos problemas de tipo social, que a mí me parecen en estas edades más importantes que lo otro... y eso pasa un poco desapercibido o queda un poco dentro de la clase pero no llega a trascender" (Profesora, 44 años. E-14)

"Los alumnos que vienen obligados y que no quieren... estudiar... tienen difícil solución. Los padres de estos alumnos, por lo poco que oigo... de tal palo tal astilla. O sea, la culpa de que los hijos sean así, en muchos casos, en otros no... la tienen los padres. Padres... bueno, hay uno que está expulsado; Qué madre, dios mío... si es que le da la razón en todo; si la culpa es toda del profesorado". (Profesora, 66 años. E-18)

No obstante, frente a situaciones del tipo descrito en el párrafo anterior, otros profesores manifiestan una opinión diferente y comprenden que, cuando un alumno no progresa de un modo adecuado, sus padres deberían estar en un contacto frecuente con el profesorado para tratar de enmendar el rumbo. Consideran que a veces las circunstancias de la familia, las nuevas condiciones sociales y laborales que rigen hoy día y las situaciones vitales de los padres impiden que estos se impliquen más y explican de un modo menos prejuicioso su comportamiento.

Algún profesor, incluso, manifiesta que, siendo muy limitada su capacidad de vinculación y coordinación con los padres de sus alumnos, ha organizado un sistema de actividades como tutor, que le permite mantenerse en contacto casi semanal con dichos padres. Para lograr este propósito, planifica experiencias de tutoría y da instrucciones a sus alumnos para que semanalmente las comenten con los padres y en la sesión de la semana siguiente hacen un repaso de los comentarios, reacciones y opiniones de los progenitores. Resulta una forma novedosa de responder a las circunstancias de organización del trabajo docente en los institutos de Enseñanza Secundaria, en lo que tiene que ver con las relaciones de los tutores y los padres de los alumnos.

"Yo tengo la sensación de que, tal como yo hago las tutorías con mis alumnos, da para que los padres estén enterados de cómo van sus hijos, porque los primeros diez minutos son para tratar de los problemas que ellos han tenido en la última semana. Y yo les tengo dicho a los alumnos que lo que tratamos en tutoría, si les mando rellenar alguna ficha o tal... que lo contrasten siempre con los padres. Entonces, esta parte me está dando muy buen resultado, cuando vienen los padres están enterados de las cosas. Hay padres que me paran por la calle y me dicen: me encanta lo que haces, porque no es lo clásico". (Profesor, 60 años. E-15)

Para los padres, y en eso coinciden plenamente con los docentes, una cosa es clara: las relaciones con los profesores cambian mucho en los institutos con respecto a lo que estaban acostumbrados en los colegios. No obstante, muchos de ellos, insisten en la búsqueda de citas para entrevistarse, porque no les basta con el boletín de las notas. Quieren conocer de sus hijos otros aspectos: cómo se comportan con los profesores, con los compañeros, si necesitan algún tipo de refuerzo, etc. Alguno, incluso, se presenta como voluntario en las elecciones al Consejo Escolar para mantener el trato y la relación con el centro en que está escolarizado el hijo, para conocer por otras vías la organización en que está inserto y tener acceso a personas con las que compartir las preocupaciones y deseos en torno a la educación en el instituto.

"El trato con los profesores es muy distinto en el colegio que en el instituto. En el colegio es como muy familiar, es...no sé, como una segunda casa. Es todo muy cercano, les ayudan, están más encima de ellos. Cuando van al instituto cada uno se las empieza a apañar por su cuenta. La relación entre profesores y alumnos es más distante, como más lejana". (Madre, 50 años. E-14)

"En el instituto... hubiéramos ido nosotros a los profesores, en caso de que yo no hubiera estado en la AMPA y en el Consejo Escolar. Normalmente hemos ido una vez al año, aunque lo ideal sería ir por lo menos dos veces. Yo eso lo echo en falta, pero no se hace. Y tener un diálogo distinto: ¿cómo veis a mi hija y qué lagunas se pueden presentar?... incluso una llamada por teléfono. Nos vemos en una reunión y preguntas al profesor y te dice que todo va bien y que no hace falta más...". (Padre, 47 años. E-7)

En el instituto el medio más general de comunicación a las familias sobre la marcha académica del hijo se concreta en el boletín de notas trimestrales que, coincidiendo con los periodos vacacionales, se les hace llegar a través de los alumnos. Pero, para bastantes padres, esta información es demasiado general y a la vez parcial, pues se refiere sólo a las calificaciones en los estudios. Algunos desean conocer más aspectos de la vida de sus hijos. Por ello, manifiestan que solicitan entrevistas periódicamente con el tutor, aunque, por regla general, esperan que esa información sea positiva también, pero no obstante confiesan que les gusta recibir esos elogios por el comportamiento del hijo o hija.

"Siempre la relación con los profesores ha sido buena, yo siempre quería ser una madre cercana, pero no pesada. Siempre que podía buscaba un hueco y pedía una entrevista con el tutor o la tutora. Me importaba y quería conocer además de las notas: cómo se relacionaba con los profesores, si tenía un comportamiento adecuado... Afortunadamente su comportamiento era buenísimo". (Madre, 56 años. E-6)

"Yo siempre tuve acceso a los profesores... A lo mejor es que yo soy... Yo he ido y me regalaban los oídos. Siempre, con todos... Es que tienes un hijo muy responsable". (Madre, 55 años. E-22)

En el instituto, durante la etapa de Enseñanza Secundaria, las relaciones de los padres con los profesores tienden a reducirse a la reunión general prescrita a principio de curso con el tutor. Algunos factores nuevos provocan que los padres se retiren del escenario de la intervención en el instituto, como son el acusado desarrollo del alumno con respecto a etapas precedentes y su mayor autonomía para solicitar ayuda o expresar situaciones.

La dificultad, por otro lado, de encontrar un hueco en los horarios del profesor y tener que ajustarse a una hora concreta de la jornada escolar por la mañana contribuye a que esa relación con los padres languidezca. Si a ello se une el hecho de que el tutor posee una información parcial sobre el alumno, reducida en el sentido de que el número de horas por semana que comparte con él es escaso, entonces todo indica que, cuando un alumno va bien, no se ve como necesaria mayor insistencia en la relación. Este mensaje, parece que por su reiteración, es asumido por los padres de los alumnos, que entienden que, si el comportamiento del hijo es bueno y las notas también, no es imprescindible ocupar el tiempo del profesor.

"La relación con los profesores la hemos tenido cuando hemos querido, no hemos tenido ningún problema. Yo iba a las reuniones que se establecen, a esas voy a todas, creo que de esas no me he perdido ninguna. Luego, la tutoría... Hay que reconocer que, si el niño va bien, pues no les gusta. Bueno, no es que no les guste, pero que están con el tiempo más limitado... y, claro, eso de ir pidiendo tutorías cuando van bien, casi sobra". (Madre, 51 años. E-16)

En resumen, los padres entrevistados manifiestan que las relaciones que han mantenido con los profesores en los centros escolares han sido diferentes a lo largo de la escolarización de sus hijos. Normalmente han sido cercanas y relativamente constantes durante la etapa de Educación Infantil, de 3 a 6 años. Durante la Primaria la referencia del profesor tutor era asimismo clara y nítida. Sin embargo, la entrada de sus hijos al instituto para cursar la Educación Secundaria supuso un cambio drástico en cuanto se refiere a las relaciones con el profesorado.

En efecto, reconocen bastantes padres que las condiciones de escolarización son ya muy distintas, que los profesores tutores ya no son una referencia tan evidente como en el colegio y que, además, sus hijos se han hecho ya mayores y pueden defenderse por sí mismos. A este hecho se une la dificultad de establecer relación

con el profesorado porque en el instituto no es fácil amoldarse a los horarios que se les ofrece a los padres. Todo ello se va traduciendo en un relajamiento en las visitas y en el languidecimiento de la relación.

Las opiniones manifestadas por los alumnos respecto a las relaciones que sus padres mantuvieron con el profesorado se parecen bastante a las realizadas por sus progenitores. Recuerdan que durante la etapa de Educación Infantil sus padres se relacionaban muy estrechamente con sus maestras y que, más o menos, esta tónica se mantuvo durante la etapa de Educación Primaria. Se muestran asimismo conscientes de que, poco a poco, fue aminorándose esta relación y que ya en Secundaria prácticamente se reducían a la reunión anual que convocaba el profesor tutor. Reconocen que sus padres no necesitaron coordinarse mucho con el profesorado, porque ellos habían sido unos alumnos poco problemáticos y, más o menos, se habían esforzado en los estudios.

Se corresponde esta apreciación con la que previamente han comunicado sus padres cuando decían que, puesto que la marcha escolar y personal de los hijos era correcta, mantenían un vínculo estable cada trimestre en el colegio, pero en el instituto apenas acudían a ver a los profesores, pues no lo consideraban muy necesario y, además, los docentes les hacían saber que se encontraban muy ocupados.

"Mis padres se relacionaban muy poco con los profesores. Cuando había alguna reunión general, sí. Pero, en general, no había necesidad de que fueran a charlas porque... no teníamos problemas, así que...". (Alumna nº 18. E-10)

"Yo siempre les he contado cosas de los profesores, de modo que a muchos los conocen por lo que yo les decía. Al llegar al instituto ya las relaciones eran a lo mínimo, las reuniones con los tutores. Lo único que había eran las notas del boletín". (Alumno nº 17. E-3)

Sin embargo, aunque la relación directa y personal de sus padres con los profesores no hubiera sido demasiado intensa y constante, ellos hablaban a menudo con sus progenitores sobre sus profesores. Esta es la aportación más nítida de las realizadas por el alumnado en el tema de las relaciones de sus padres con el profesorado. Unas veces la iniciativa correspondía a los propios hijos, pero en otras ocasiones eran los padres quienes preguntaban y se interesaban por saber y conocer cómo los veían ellos. Las conversaciones de los hijos con sus padres comentando múltiples aspectos de sus profesores son, en las evocaciones de aquellos, muy continuas. En parte lo sentían como una necesidad, para

desahogarse a veces. En el grupo de alumnos que participa en la investigación, una forma habitual de conexión entre el centro escolar y la familia lo constituía el diálogo y la comunicación con los hijos acerca de los profesores. Los padres no solo les escuchaban con atención sino que les planteaban alternativas, sugerencias y orientaciones, para afrontar las situaciones que los hijos exponían. En algunos casos, las numerosas vivencias que día a día salpican el devenir cotidiano de la vida escolar hacían que para ellos fuera una necesidad comentarlas con sus padres. Los profesores formaban parte esencial de la dinámica escolar, por lo que era un tema de conversación recurrente.

"Yo he hablado muchísimo de mis profesores con mis padres. Cuando había un profesor muy bueno, yo siempre se lo decía. Luego, ya cuando los profesores no me gustaban tanto o tenían problemas... ¡Ay! Este pesado... pues también se lo contaba. Mi madre ha soportado muchas charlas mías, porque, claro, no iba a enemistarme con el profesor. Mi madre me decía: pues intenta hacer esto, intenta hacer lo otro...". (Alumna nº 9. E-7)

Algunas veces la iniciativa del diálogo partía de los progenitores que se interesaban por saber de los profesores. Quizá, en opinión de algún hijo, sus padres se movían por la curiosidad; les gustaba conocer cómo eran las explicaciones y la forma de llevar a cabo las clases, si aprendían mucho o no, las fechas de los exámenes, las notas obtenidas, etc.

Como una consecuencia casi inevitable de estas conversaciones, los padres aprovechan la situación para limar las asperezas y diferencias que pudieran tener sus hijos con los profesores o para sugerir que estos adoptaran una actitud que, en su opinión, resultara beneficiosa para superar posibles conflictos que pudieran surgir en la convivencia.

"Mi madre trataba de preguntarme en general que qué tal con los profesores. Bueno, un poco por curiosidad, imagino. Cuando ella me preguntaba, yo le decía: pues con tal profesor, mejor... o con tal profesor es que no me entero bien. A mí me han dicho que en las relaciones con los profesores siempre tenía que poner mucho de mi parte, porque, claro, se supone que el profesor que está ahí lo hace con su mejor intención. Si se ha dedicado a la docencia es para intentar ayudar a los alumnos. Entonces... me decía que yo pusiese también lo mejor de mi parte y a ver si así se podría mejorar". (Alumno nº 6. E-11)

Bastantes alumnos del grupo recuerdan con claridad los mensajes que les daban los padres acerca de cuál debía ser su comportamiento con respecto a los profesores. Les animaban a que mantuvieran una actitud abierta y sincera con el

profesorado y que analizaran siempre las causas por las que se quejaban, no fuera a ser que les atribuyeran a ellos razones para la discordia que, en realidad, le correspondían al alumno. La postura conciliatoria de los padres aparece también cuando se dirigen al hijo y le hacen reflexionar acerca de la necesidad de cambiar de comportamiento cuando el que se está llevando a cabo no da los resultados deseados.

“Cuando yo me estaba pasando, quejándome de algún profesor, mi madre me decía: pues a lo mejor deberías dejar de quejarte y tomar más apuntes. A lo mejor ese profesor es muy mayor; pues déjale que divague, si tú te enteras... Si era por una nota de examen o algo que me había molestado, me decía: pues háblalo con él, si te molesta. Nunca dijo de ir ella, siempre dijo que lo arreglase yo y me daba ideas de cómo arreglarlo, si yo no tenía”. (Alumna nº 9. E-7)

Para algunos alumnos la alianza de sus padres con los profesores es palpable y evidente. Sus padres, conversando sobre los docentes, les han hecho saber en repetidas ocasiones que sus profesores no son sus enemigos. Quien recuerda ese comportamiento de su madre, reflexiona sobre su pasado y reconoce que, si ella no hubiera tenido esa actitud y se la hubiera comunicado tan claramente a él, posiblemente hubiera adoptado otras conductas. Presentar a los profesores como unos aliados en el proceso de mejorar los aprendizajes de los hijos aparece como una estrategia que usaban sus padres. Esa alianza no supone exclusivamente la obediencia ciega, sino una actitud abierta al diálogo, a la comunicación y al intercambio de pareceres entre alumnos y profesores.

“Mi madre siempre se ha puesto del lado de los profesores y yo también... Si ella se hubiera puesto contra los profesores, yo me habría apoyado en eso. Y si yo hubiese considerado a los profesores como enemigos... es que no voy a aprender nada, se me iba a volver contra mí. A lo mejor mi madre no compartía algunas cosas, pero no me decía nada”. (Alumno nº 6. E-11)

“Mi madre me decía que los profesores no eran mis enemigos y que podía hablar con ellos y que no me iban a morder. Que mantuviese una relación, pero no una buena relación de caerte bien, sino simplemente de que está trabajando contigo y tiene que haber..., tiene que haber comunicación. Como yo soy muy tímida, mis padres me decían que no me diera miedo a preguntar, a tener una conversación y plantear las dudas y los problemas que tuviera; que no sean los profesores simplemente alguien a quien tienes que obedecer sino llegar a un entendimiento, hablar el uno con el otro”. (Alumna nº 12. E-1)

Algunos de estos alumnos evocan las reacciones de sus padres cuando ellos se quejaban de sus profesores. La actitud que adoptaban los progenitores, dicen, era la de resaltar el respeto debido a la figura del profesional que se encuentra al frente del aula. En ocasiones también justificaban la forma de actuar del profesor, motivando a sus hijos a que reconocieran que cada cual tiene su modo de trabajar y que hay que aprender a tolerar las diferencias. Del mismo modo, sus padres reconocían ante sus hijos la autoridad del profesorado. Incluso, con una carga amplia de tolerancia, procuraban que las relaciones entre los profesores y ellos no se tensaran tanto que fueran a resultar perjudiciales. En ese caso, se recurre incluso al humor y a una actitud un tanto senequista: el tiempo pasará y ese problema se solucionará por sí mismo.

"Mis padres siempre me han dicho que los profesores eran la autoridad que mandaba en las clases y que yo tenía que tratar de adaptarme a su sistema. A lo mejor en algunas cosas a ti te gustaría que fuera de una manera y es de otra. Pero, en el caso de que hubiera problemas... extremos o que la circunstancia fuera un poco difícil, pues que tampoco te lo tomaras muy en serio, que, si no lo podemos remediar, el tiempo pasará y el profesor va a seguir su vida y tú la tuya. El 98% de los profesores son gente cualificada, que van a hacer su trabajo y no van a amargarte la vida a ti". (Alumna nº 21. E-2)

Esta actitud flexible y dialogante, que, a juicio de los alumnos, mantuvieron sus padres con los profesores y les comunicaron a través de múltiples medios y conversaciones, no obsta para que hayan existido también ocasiones de desavenencia. Menciono esta exposición de una alumna, destacando que guarda una relación mimética con la que hizo en su día su madre comentando este mismo incidente. Esta muestra de coincidencia, que se da en numerosas situaciones a lo largo del análisis de los resultados de las entrevistas, es un ejemplo claro de la comunicación y el entendimiento milimétricos entre padres e hijos analizando una misma situación.

"Hubo una vez en 2º de la ESO que mi madre no estaba para nada de acuerdo con lo que estaba diciendo la profesora. Era una profesora que...Y mi madre iba y la profesora ponía su punto de vista. Pero, aún con eso, mi madre siempre me ha creído a mí, yo nunca he mentado. Cuando he hecho algo malo o así, lo he reconocido siempre y yo sabía que ahí yo no estaba haciendo mal, que el problema lo tenía la profesora y mi madre iba e intentaba dialogar con ella para llegar a un punto de coincidencia pero...no hubo feeling y con esa profesora nunca estuvo de acuerdo. Eso fue la excepción. Fue algo puntual". (Alumna nº 3. E-11)

Completaré este apartado exponiendo las valoraciones que los padres realizan sobre el profesorado, que son las personas que más les han ayudado y colaborado con ellos en la responsabilidad de educar a sus hijos. En efecto, a lo largo de las etapas Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato han cooperado con la familia durante quince años consecutivos en los colegios y en el instituto. Con ello respondo al objetivo número tres planteado en la investigación, que se formulaba como descubrir las valoraciones de los padres en relación con el resto de las instituciones y personas que han coadyuvado a la educación de sus hijos en los centros escolares.

Los progenitores, casi por unanimidad, valoran a los maestros y maestras de las etapas Infantil y Primaria de una forma positiva y elogiosa. Consideran que han sido profesionales entregados y cercanos, a los que han tenido fácil acceso siempre que lo han necesitado y han resultado una referencia sencilla y directa de cara a mejorar el proceso de desarrollo y educación de sus hijos y a potenciar su evolución como estudiantes. A lo largo de las entrevistas, su aprobación y consideración por el profesorado de los colegios ha quedado patente, salvo lógicas y mínimas divergencias, que se mencionan por los padres acompañadas de aceptación y comprensión.

Los alumnos coinciden en sus apreciaciones con sus progenitores en el sentido de que recuerdan la cercanía y el afecto con que eran tratados por los maestros en los colegios, tanto en la etapa de Educación Infantil como en la Primaria. Evocan la persistencia de la presencia diaria del profesor, lo cual les daba un carácter de mayor dedicación y responsabilidad. Algunos alumnos confirman la referencia clara que suponían para ellos los maestros en el colegio.

"En el colegio los profesores se implicaban más con nosotros. En el colegio teníamos la misma profesora para tres o cuatro asignaturas y como eran varios años, entonces ya te conocía, ya había tenido muchas reuniones con los padres". (Alumna nº 7. E-9)

Varios alumnos resaltan en sus valoraciones la cercanía afectiva de sus profesores, que para ellos eran como unos sustitutos de los padres en el colegio. El carácter entrañable de la relación es evocada con aprecio y considerada como el origen de su buen proceso como estudiante, porque lograba en ellos un sentimiento de responsabilidad para no defraudar al profesor.

"Recuerdo que en el colegio yo me lo tomaba muy a pecho, a mí me gustaba mucho la relación profesor-alumno,... porque es mucho más tierna, mucho más cercana y al fin y al

cabo es una segunda madre o un segundo padre para ti. Era como esa sensación de... no quiero defraudar, quiero hacerlo mejor, que se sientan orgullosos de mí. Recuerdo que en quinto y en sexto tuve una profesora muy exigente y como era tan exigente... pues yo también me exigía: yo no puedo sacar mala nota. Incluso me obsesionaba demasiado. En el colegio me pasó eso. Era ese aliciente...". (Alumna nº 3. E-11)

Bastantes de los alumnos entrevistados valoran la importancia que los profesores han tenido para que ellos pudieran progresar como estudiantes. Destacan que les motivaban para efectuar avances en sus aprendizajes y también les hacían recapacitar en sus posibilidades y capacidades y les animaban a mejorar cada día. Los alumnos que así opinan consideran la cercanía afectiva como la más importante en la relación con el profesorado y la valoran como más efectiva y decisiva incluso que la capacidad técnica por parte de los docentes. De algún modo ocurre que el tiempo pasado es recordado más en los aspectos positivos que en los negativos.

"Yo destacaría más el papel de los profesores en la motivación para la educación de los alumnos. Para mí ha habido pocos profesores, pero para los pocos que ha habido, me han marcado mucho... Y luego había otros profesores que te tenían cariño y tú les tenías cariño y, aunque dieran mal la clase, pues no sé... Yo sinceramente a todos los profesores que he tenido son como parte de mi familia". (Alumna nº 19. E-10)

Sin embargo, esta situación cambia casi radicalmente cuando los progenitores se refieren al profesorado de Educación Secundaria. En efecto, muchos padres comienzan a expresar reservas y críticas, a manifestar sentimientos encontrados respecto a algunos de los profesores que han tenido sus hijos en el instituto, a relatar experiencias negativas que han vivido, como consecuencia de una divergencia de pareceres entre ambos y de una falta de coordinación en cuanto a los objetivos a conseguir.

La escolarización de los alumnos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria coincide con una etapa relativamente convulsa de la evolución de los hijos, la adolescencia, que en la actualidad se extiende durante largos años y posee un periodo muy intenso y virulento que se produce en los primeros años de la ESO. Se manifiesta en la aparición frecuente de conflictos: por los estudios, por la forma de vestir, por el modo de comportarse, por la temeridad con que se afrontan los problemas de relación y por la radicalidad en las posturas. Forma parte todo ello de una fase del desarrollo de la persona en que, superada la dependencia vital de los adultos que era normal en los años de la niñez, el adolescente busca ahora su afirmación como

una persona distinta y peculiar. Muchos conflictos tienen su origen en la relación social, pero hay otros provocados por las exigencias de nuevos aprendizajes, que cada vez exigen más esfuerzo mental, trabajo y concentración.

Con respecto a los profesores, aparecen durante la ESO situaciones excepcionales de conflicto, que además se viven con gran tensión emocional. Algunos padres se hacen eco de las dificultades que para sus hijos supuso el cambio de modelo de enseñanza y de métodos al pasar del colegio al instituto, a cursar la ESO, que se manifestaban en molestias y críticas. Al valorar las responsabilidades de esta nueva etapa, varios padres adjudican al profesorado una parte importante de ellas en las desavenencias entre alumnos y profesores.

"La formación en Secundaria adolece mucho porque los profesores se duermen en los laureles. Los métodos en Secundaria están muy anquilosados. Salvo contadas excepciones, los profesores de ESO eran de memorizar. No les enseñan (a los alumnos) a debatir, ni a trabajar en equipo. No les motivan. Eso en la enseñanza pública es una desgracia... Las técnicas modernas informáticas, audiovisuales... no han llegado a muchos profesores. No saben manejar el ordenador, son profesores que no se han actualizado, tienen una falta total de reciclaje...". (Padre, 56 años. E-10)

Coincidiendo con las opiniones expresadas por los progenitores, bastantes alumnos en sus valoraciones sobre el profesorado acusan el cambio que se produce entre los docentes que tuvieron en el colegio y el nuevo trato que se establece en el instituto, cuando llegan a cursar la etapa Secundaria. Una de las cosas que destacan estos alumnos es que, a su juicio, varios profesores en el instituto no poseen una idónea capacidad didáctica. Sin embargo, reconocen que su nivel de conocimientos sobre la materia suele ser alto. En ocasiones, los alumnos se muestran muy críticos con algunos profesores que tuvieron en la etapa ESO. No mencionan el tipo de causas que motivaban la censurada conducta de los docentes. No explicitan, por ejemplo, las dificultades que conlleva la enseñanza con grupos de alumnos muy heterogéneos y diversos en capacidades e intereses, sino que lo que relatan son casos que consideran criticables por sí mismos.

"En el instituto con los profesores la cosa es distinta que en Primaria, pero no tanto porque sean buenos o malos, sino porque saben mucho pero no saben cómo enseñárselo a los alumnos, que es un problema bastante normal... A la hora de enseñar no lo consiguen transmitir bien. La cosa en Bachillerato cambia, pero creo que no es porque los profesores

sean distintos, sino que, como ya los conoces,... ya sabes lo que puedes pedir a cada uno".
(Alumno nº 17. E-3)

Los alumnos relacionan, para bien y para mal, a los profesores que han tenido con sus inclinaciones y gustos académicos, de forma que han ido apreciando determinadas asignaturas en función del profesorado que las impartía, mientras que, por el contrario, han tomado una cierta manía a otras áreas de conocimiento por esa misma razón. Al igual que los padres, los alumnos aluden a asignaturas en concreto como indicativas de dificultades y desafección. Mencionan principalmente las Matemáticas y existe una correspondencia plena entre los progenitores y sus hijos, como si ambos hubieran vivenciado los mismos problemas.

"Hay asignaturas que no me dicen nada. Yo en Matemáticas, como no he tenido ningún profesor que me haya gustado, pues nunca me han llamado la atención. Yo creo que las cosas en que soy buena y que me gustan es gracias a los profesores que he tenido. No tengo nada en contra de esa asignatura, pero creo que si hubiese tenido algún buen profesor de ella, me habría gustado más y habría hecho algo que tuviera que ver con las Matemáticas".
(Alumna nº 21. E-2)

El carácter obligatorio que posee la primera etapa de la Educación Secundaria, prolongando su final hasta los dieciséis años de edad, trae como consecuencia que la diversidad sea una peculiaridad que caracteriza al alumnado de las aulas de ESO. Esta se convierte en una seña de identidad de la etapa, pues, por su obligatoriedad y por no existir más filtros que la edad de los alumnos y las pautadas repeticiones de curso, su alumnado ha de ser necesariamente diverso.

La atención a la diversidad añade dificultad a la tarea docente, pues no todas las actividades que disponen y preparan para el alumnado son recibidas con similar interés por todos ellos: el umbral que marcan las capacidades, los intereses y las motivaciones de todos los alumnos de un aula hace que lo idóneo para unos resulte disfuncional o desagradable para otros. Eso se traduce, en opinión de algunos padres, en la relegación o anulación de determinadas actividades que precisan un gran control por parte de los docentes.

"El problema es la clase, no todos los chicos quieren ese tipo de educación. Algunos chicos van al instituto a sacar el título, no van a aprender. Ese es el problema... Dices el laboratorio... ¡qué pena! Mi hija ha entrado por primera vez a un laboratorio en la

universidad. Nos decía: no vamos al laboratorio, porque no existe, lo que hay es una ruina. ¡Cómo cambiarlo!'. (Madre, 50 años. E-10)

Varios padres se hacen eco de los casos excepcionales en que consideran que el profesorado no ha respondido a las expectativas de ellos ni de sus hijos. Plantean situaciones muy concretas, ajustándolas a una asignatura, a una forma de ser o a un hecho puntual. Se refieren a experiencias reales que les han ocurrido. Casi de improviso, hablando de sus relaciones con el profesorado de Educación Secundaria, ocurre algo que no ha tenido el mismo correlato en la Educación Infantil ni en la Primaria. De pronto, se exponen valoraciones negativas y críticas acerca de una parte del profesorado que sus hijos han tenido en el instituto.

"En Bachiller tuvieron un tutor que ir a sus exposiciones... dan ganas de levantarse. No deja hablar, empieza a hablar de los gordos, con desprecio. Tienes que controlarte, porque tu hija está en Bachiller y echas el freno. A mí me repelía ese profesor, pero nunca hablé. Lo conocí porque era tutor. Yo no sé cómo le pusieron de tutor". (Madre, 50 años. E-10)

Las críticas más acusadas se dedican al profesorado desmotivado y sin interés. La cercanía que transmiten los padres hacia el profesorado de sus hijos cuando hablan del colegio no aparece tan evidente cuando de lo que se trata es del profesorado del instituto. Quizá este hecho tenga que ver con el fenómeno mismo de que los padres se encuentran muy vinculados a sus hijos y estos se encuentran en una fase, la adolescencia, en la que el espíritu crítico y, por momentos, muy radical y exigente les hace comportarse de una forma poco disciplinada y razonada. A la vista de las valoraciones realizadas por algunos padres y madres de estos alumnos, parece como si los vínculos y los canales de comunicación entre ellos y algunos profesores, con los que sus hijos presentan alguna disfunción, se encontraran rotos o al menos obstruidos.

Opinan que los casos excepcionales de profesores que actúan con falta de motivación o de interés son debidos a que la profesión, lógicamente, cansa. En ese caso, deberían poder barajarse otras ocupaciones alternativas que no implicaran el contacto continuo con el alumnado, como una solución provisional para docentes que no se encuentren en condiciones de mantener una relación adecuada con los alumnos.

"En el colegio con los profesores, bien. En el instituto, hay de todo como en botica. Hay personas que se preocupan más y otras que están y ya está... Yo creo que la profesión cansa. Están cansados, no están a gusto, no están cómodos. Es que llegado a un nivel... o el nivel

de tus alumnos te supera, no por los conocimientos sino por la actividad". (Madre, 51 años. E-1)

Los alumnos aportan en este aspecto una visión particular. Se trata de una renovada valoración del profesorado de Secundaria, una vez que han completado los estudios de Bachillerato. Según casi todos los alumnos entrevistados, algunos docentes que tuvieron en Secundaria Obligatoria, a los cuales criticaban acremente por considerar que se relacionaban mal con el alumnado y poseían unos métodos anquilosados, sufren una mutación radical en el Bachillerato. Destacan que ahora sí el profesorado considera que vale la pena trabajar con estos alumnos, porque ven que son los que más se esfuerzan y porque el horizonte que tienen por delante es la Universidad.

Esta valoración es asimismo compartida por bastantes padres, que ya señalaban su percepción de que solo los alumnos que demostraban que querían estudiar y eran responsables e interesados eran los que el profesorado consideraba valiosos en el instituto. También coincide con las opiniones de numerosos profesores de Educación Secundaria que consideran que el deseo de estudiar y esforzarse por progresar como estudiantes forma parte de la cultura tradicional de las antiguas enseñanzas medias, previas a la entrada en vigor de la LOGSE de 1990, en las que muchos de ellos dieron sus primeros pasos como docentes.

"Los profesores se toman más en serio a los alumnos que quieren pasar a la universidad que a los que no, porque piensan que estos están aquí solo porque es obligatorio... Entonces, nos trataban... ya veréis, cuando vayáis a la universidad, no tiene nada que ver". (Alumna nº 19. E-10)

Sin embargo, varios padres consideran que el hecho de que existan unos profesionales más entregados a su tarea y otros menos entusiastas es una situación que se da en todas las actividades humanas y en todos los sectores. Incluso, este reconocimiento de la diversidad también entre los profesionales docentes puede constituirse en una ocasión para que sus hijos aprendan a convivir con todo tipo de personas y a sacar el máximo beneficio de cada una. La voluntad de acuerdo y una actitud constructiva para superar las dificultades y obstáculos aparecen también en algunos progenitores que manifiestan su deseo de colaborar con los docentes, de buscar soluciones conjuntas y de analizar las causas de los desajustes cuando aparecen problemas en la enseñanza de sus hijos.

Pero manifiestan también que es difícil la comunicación con el profesorado en el instituto.

“Cuando mi hija me protestaba de algún profesor, yo le decía que en este trabajo, como en todos, están los profesionales vocacionales que son los que les encanta enseñar,... que los hay y que ella había tenido la suerte de tener muchos. Luego están los profesionales correctos, que cumplen con su trabajo al 100 o al 90 por cien, pero no les pidas que dediquen un extra para que lo compartan con vosotros, porque no quieren hacerlo... Y luego están los malos profesionales, que los hay en todos los sitios, que no saben explicar, que pasan de todo, que van allí a esperar a cobrar el sueldo”. (Madre, 56 años. E-6)

Una postura de tolerancia hacia la diversidad del profesorado aparece entre algunos padres, que valoran que toda dedicación ha de tener aspectos positivos y que el alumno ha de ser sensible para detectarlos y aprovecharlos. En esa actitud ante los hijos se adivina un intento de no predisponer en contra, de facilitar la compenetración y la buena marcha en las relaciones entre alumnos y profesores. Manifiestan que se esfuerzan por no exteriorizar posibles desavenencias con respecto al profesorado ante sus hijos y cuidan de que estos no se encuentren mediatizados porque observen actitudes negativas de ellos hacia los profesores, pues son conscientes de la trascendencia que un comportamiento tal podría tener de cara a la justificación de sus hijos. Los padres que se manifiestan así adoptan una actitud favorecedora de una buena convivencia de los alumnos con el profesorado.

“Porque me parece que un profesor tiene un criterio, es el que tiene y mi hijo se va a encontrar con unos y otros estilos, cada uno de su padre y de su madre. Con todos tiene que acostumbrarse... Lo mismo que les decía a mis hijos cuando tenían algún profesor regular: intenta ver la parte positiva, qué puedes aprovechar”. (Madre, 53 años. E-18)

En esa senda de buscar complicidades con el profesorado y de pulir las diferencias y desencuentros que, de un modo casi natural, surgen en la adolescencia, instruían a sus hijos para que se comportaran con ellos de una forma respetuosa y considerada y opinaban que ello era la base para una buena y fructífera convivencia. Y esta instrucción la han llevado a cabo, dicen, incluso como respuesta a una posible falta de respeto del profesor hacia el alumno. No es que el consejo tuviera que ver con la evangélica otra mejilla, pero sí pedían al hijo o hija que hiciera el máximo esfuerzo para no contribuir a deteriorar la relación.

"A mí me molestaba mucho la falta de respeto a los profesores y en la comunidad educativa en general. Yo siempre la machacaba: cuando tengas que protestar por una cosa, protesta, pero siempre con respeto. La falta de respeto a nadie. Yo en mi trabajo cumpla no al cien por cien sino al 105%. Cuando tú tengas que pedir algo, nunca faltes al respeto a tus profesores, aunque el profesor te falte al respeto a ti. Primero te tienes que comportar tú para poder pedir a los demás". (Madre, 56 años. E-6)

Una vez que ha concluido la etapa de formación previa a la universidad, los padres reflexionan sobre sus relaciones con el profesorado, especialmente el de Secundaria en el instituto. A algunos les hubiera gustado un trato más cercano, más personal, como una base adecuada sobre la que cimentar el desarrollo de sus hijos. De todos modos, tal como han visto que está organizada y dispuesta la enseñanza en estos centros, se muestran escépticos respecto a que un simple incremento en las relaciones profesores-padres hubiera servido para lograr cambios espectaculares, si previamente no cambian las actitudes y la voluntad de unos y otros.

"Si el enfoque de la enseñanza hubiera sido de otra forma, me hubiera gustado que hubiera habido más trato con los profesores. Pero tal como está montado quizás no valga la pena, porque no te aportan nada. Los profesores siempre estaban quejándose de que no tenían tiempo... Quizá no valga la pena". (Madre, 50 años. E-10)

En parte señalan a esa inexistencia de trato entre padres y profesores como una de las causas del fracaso escolar, que tan presente está en nuestro sistema educativo. Varios padres opinan que si ellos y los profesores se pusieran a la tarea y aportaran cada uno su parte de buena voluntad en el empeño, muchos de los alumnos, que actualmente están confusos y malgastan su tiempo de escolaridad, podrían obtener más fruto de su estancia en las aulas y encarar con más posibilidades de éxito su desarrollo futuro.

"Hay mucho fracaso porque el profesor no va y el padre no viene... Ahora los profesores no tienen tiempo para poder hablar con los padres, porque tienen los horarios saturados. Horas de tutoría así... no tienen. El tiempo es el que es, pero yo creo que se podría sacar diez minutos para una llamada por teléfono... A lo mejor tienes que coger a esos siete u ocho que ves que se te van. A lo mejor con todos los padres no lo consigues, pero con algunos sí". (Padre, 47 años. E-7)

Varios profesores comparten esta misma apreciación y sienten que el ideal de coordinación entre padres y docentes se difumina en la actualidad y cada uno va por su lado con el consiguiente perjuicio para los educandos. La razón aducida es que los tiempos de trabajo en la enseñanza están regulados de un modo demasiado rígido y apenas queda tiempo en las agendas del profesorado para la relación y la coordinación con los progenitores. Este contacto y la unificación de criterios y objetivos entre ambos resultan más necesarios si cabe cuando los alumnos presentan dificultades en su evolución y aprendizajes en la escuela.

"Perdemos el tiempo de contacto con los niños, estamos muy escasos de tiempo para relacionarnos con las familias y eso es muy importante. Cada vez nos sentimos más aislados, los padres van por un lado y los profesores por otro". (Maestro, 56 años. E-1)

En resumen: los padres de alumnos manifiestan que los maestros en las etapas de Educación Infantil y Primaria fueron unos profesionales muy cercanos y afectuosos, con los que sus hijos aprendieron mucho. Sus valoraciones se dedican a resaltar la cercanía y la fácil comunicación entre los profesores tutores y los padres. Sin embargo, mantienen una actitud crítica y de rechazo selectivo ante algunos profesores del instituto cuando consideran que no realizan correctamente su trabajo por encontrarse superados por los alumnos o por falta de motivación. Mencionan numerosos conflictos, especialmente en las asignaturas de Matemáticas y Ciencias, en los que se evocan unas relaciones disfuncionales entre profesores y alumnos.

Ante las posturas críticas y rebeldes de los alumnos, bastantes padres defienden con moderación medidas de aceptación y no enfrentamiento. Recomiendan a sus hijos que pongan lo mejor de sí mismos para que esa relación no se enquiste y procuran no exteriorizar sus desavenencias con el profesorado en presencia de sus hijos, para no predisponerlos en contra. Opinan que el hecho de que exista diversidad entre el profesorado es también una buena ocasión para promover en sus hijos actitudes positivas hacia una convivencia tolerante, aprovechando al máximo las virtudes que cada persona pueda tener.

Finaliza aquí el apartado en el que he expuesto la relación que han mantenido las familias con el profesorado de los centros educativos. Asimismo he consignado las valoraciones de los progenitores en torno a este mismo tema. Paso a trasladar ahora los resultados referidos a la segunda parte del ámbito escolar, que es el referido a las relaciones y valoraciones de los padres sobre las asociaciones de padres y madres de alumnos.

10.2.2.2. Relaciones con la AMPA

Los padres de los alumnos, en su relación con los centros educativos, han llevado a cabo una actuación de relación y coordinación con el profesorado, que acabamos de ver en el apartado anterior. La segunda parte de este ámbito va a contemplar las relaciones mantenidas con la AMPA. Los padres se muestran muy diversos y heterogéneos respecto a la relación que han mantenido con dicha asociación. Las AMPA se encuentran reguladas legalmente y, representando a los padres, pueden influir en la vida y la organización de los centros educativos, canalizando iniciativas y constituyéndose en interlocutor privilegiado con el profesorado y el equipo directivo del centro.

La actitud y la predisposición que mantienen los padres en este terreno son variadas y diferentes; van desde la posición, a medias hostil, de progenitores para quienes estas asociaciones son gregarias e innecesarias y, por tanto, no han sido objeto ni siquiera de su consideración a la hora de llevar a cabo la educación de sus hijos, a otros padres que con una postura más neutral opinan que, si bien no se han implicado en la vida de estas asociaciones, admiten que pueden cumplir alguna acción o misión beneficiosa para la educación del alumnado. Otros, finalmente, son firmes defensores de la importancia de las AMPA en el desarrollo de la actividad diaria de los colegios e institutos y se han implicado activamente en ellas.

La diversidad de criterios, actitudes y expectativas señaladas da pie a que nos interroguemos acerca de las razones que explican tan contrapuestos pareceres frente a una organización de representación que, sobre el papel, debería concitar opiniones y reacciones de tipo más uniforme y positivo. Este es un tema que excede con mucho los límites planteados en el estudio, pero que creo que merece la pena ser investigado en ocasiones posteriores.

Hay también manifestaciones, decía, de buena predisposición entre los padres de alumnos, que consideran que las AMPA desarrollan una labor de participación de las familias en los centros, apoyando iniciativas del profesorado, colaborando en la celebración de eventos y fiestas especiales, así como, en el caso de los colegios, organizando el comedor, los desayunos y las actividades extraescolares. De ese modo, estas organizaciones juegan un papel activo en el quehacer educativo de los colegios. Así pues, reflejaré las diversas manifestaciones de los padres y las presentaré ordenadas en una escala de menor a mayor adhesión hacia estas asociaciones.

En las valoraciones de algunos se evidencia la escasa importancia concedida a estas instituciones. Asimismo, consideran que los directivos de las AMPA difícilmente pueden representar toda la pluralidad de opiniones que supone el conjunto de los padres y madres de los alumnos del centro escolar. Alegan, incluso, para justificar esta actitud, que no se han visto motivados a la participación por causa de la propia asociación y que, si sus hijos hubieran presentado problemas en su desarrollo escolar, posiblemente hubieran participado más en ella.

"Nunca hemos sido de la AMPA, ni socios ni nada. Es que no me han convencido nunca y, como tenía poco tiempo, no le prestaba atención. A lo mejor si mi hijo o mi hija hubieran estado... diferentes, a lo mejor me hubiera involucrado más. Para mí no ha sido necesario".
(Padre, 58 años. E-23)

Otros padres y madres muestran una postura más conciliatoria y tolerante. Han observado que, de hecho, organizan determinadas actividades como excursiones, que subvencionan una parte de ellas a los hijos de socios, que programan actividades extraescolares o relacionadas con el comedor escolar y que colaboran con los profesores en la celebración de fiestas y se encargan de organizar actividades de cambio de libros de texto entre los padres. Para ellos, sin embargo, la participación se ha limitado a pagar la cuota anual de afiliación, asistir a alguna asamblea y utilizar a discreción los servicios que la asociación ofrecía.

En otros casos, los padres muestran una buena predisposición a la existencia y funcionamiento de las AMPA y lo manifiestan manteniéndose activos de alguna manera en ellas. Los modos más usuales de participación son formar parte de la junta directiva como vocales, desempeñar cargos como presidente, secretario o tesorero en ella y asistir a las reuniones de coordinación, así como a las deliberaciones, toma de decisiones y organización de las actividades que se proponen. Algunos también actúan como representantes de los padres, una vez elegidos en votación, en el Consejo Escolar de Centro.

"Siempre hemos sido socios (de la AMPA) en el colegio, por las actividades extraescolares. Siempre hemos ido a las reuniones, pero no hemos participado activamente, yo creo que por falta de tiempo. Era por las tardes y no me ha llamado la atención". (Madre, 49 años. E-11)

"Yo siempre he estado en la AMPA, de vocal, en el colegio. Nosotros estábamos allí y cualquier cosa que surgía la intentábamos solucionar". (Madre, 50 años. E-3)

Los padres que han mantenido alguna relación con las AMPA señalan que esta ha sido normalmente mayor en el colegio que en el instituto. Las razones aducidas se refieren a que en el colegio se organizan actividades prácticas y satisfacen necesidades como, por ejemplo, el servicio de desayuno y comedor, las actividades deportivas y extraescolares por las tardes y la celebración de algunas fiestas a lo largo del año. En definitiva, veían beneficios en el hecho de pertenecer a la asociación y solían aprovecharse de ellos y usarlos.

Sin embargo, eso ya no ocurre en el instituto, en donde no existe el servicio de comedor ni tampoco las actividades extraescolares. La AMPA en el instituto languidece porque falta el estímulo directo de los eventos organizados y porque los padres siguen una tónica general de repliegue de su participación y coordinación con el profesorado. Muy pocos se mantienen como miembros de cuota y menos aún como implicados en la organización.

"En Secundaria las posibilidades de hacer algo son mínimas, nulas,... porque la gente no es participativa. No vienen a las asambleas, ni siquiera se preocupan por quién estará en la directiva... Realmente los asociados solo se presentan si ven que van a sacar algún beneficio... Pero los que están en la directiva solo van a pasar muchas horas y no se van a llevar nada". (Padre, 47 años. E-7)

Los progenitores se muestran conocedores de la escasa participación del conjunto de los padres de alumnos en las AMPA y entienden que existe una serie amplia de motivos que explican ese hecho. El principal, aseguran, es que les falta tiempo para ocuparse en tareas que son un poco accesorias en la educación de los hijos. El desempeño del trabajo cotidiano y la actividad del hogar dejan, a su juicio, poco tiempo libre para embarcarse en proyectos en los que no tienen experiencia ni tradición. No obstante, algunos padres mencionan haber tenido una cierta curiosidad e interés por introducirse en la AMPA, pero, además de la falta de tiempo disponible para ello, reconocen que es preciso tener una preparación, de la que ellos creen carecer, para desempeñar funciones de representación de todo el colectivo.

"No he participado por falta de tiempo y comodidad, porque al final tienes que dedicarle una tarde a la semana, como mínimo. Y mira que me hubiera gustado a lo mejor ya en el instituto, porque tienes más contacto con los profesores, por las reuniones que hacen en el consejo escolar... Sí, me hubiera gustado, pero yo creo que por falta de tiempo y de... y corte, también me daba un poco de corte". (Madre, 48 años. E-19)

Los alumnos sobre este tema prácticamente no se pronuncian. Predomina en ellos la sensación de que sus padres no participaron muy activamente en las AMPA y confiesan no saber mucho acerca de cómo encaraban sus padres la existencia y la actividad de estas entidades. Solo algunos tienen recuerdos de la permanencia de sus padres en las instalaciones de la asociación por las tardes o tienen conciencia de la implicación efectiva en su organización y funcionamiento y unos pocos reconocen la importancia que ha tenido en su desarrollo como estudiantes el hecho de que sus padres hayan formado parte de la junta directiva de la asociación.

“En el instituto mis padres no formaron parte de la asociación, pero en Primaria, sí, muchísimo. Llegó un momento en que la AMPA del colegio eran las madres prácticamente de la clase de mi hermano y había mucha relación entre las madres. Los chicos nos quedábamos allí en la AMPA por las tardes”. (Alumna nº 21. E-2)

“Mi padre ha estado siempre en la AMPA. En el colegio, cuando yo estaba y también en el instituto... y sigue todavía. Él trata siempre de buscar soluciones. Esto me ha venido muy bien a mí, porque yo en 1º de ESO... digamos que tuve una clase mala, porque me tocaron un montón de repetidores y el hecho de tener a mi padre allí en la AMPA pues era como una especie de apoyo”. (Alumna nº 4. E-8)

En sus valoraciones los padres abordan el tema de la escasa vitalidad de las AMPA. Nuevamente aparecen juicios y opiniones que se diferencian mucho unas de otras, apareciendo a veces como enfrentadas. De esta constatación surge la necesidad, en mi opinión, de investigar las causas que generan tal diversidad de pareceres y de planteamientos frente a una institución que, en principio, se encuentra planeada para representar y canalizar la participación de las familias de los alumnos en el centro educativo.

Existe amplia coincidencia entre padres y profesores al apuntar que las AMPA son organizaciones que no gozan de una participación alta de afiliados. Sin embargo, los docentes en los colegios consideran muy positivamente las actividades que se realizan por intermediación de ellas, en las que colaboran principalmente las personas del equipo directivo de la asociación y resaltan la generosidad de los padres que dedican su tiempo a ella por el beneficio que generan para toda la comunidad educativa.

"Yo tengo la experiencia de una AMPA que ha funcionado en este colegio maravillosamente y siempre los defenderé a capa y espada, porque han estado apoyándonos en un montón de actividades. Ha sido gente que ha sabido estar en su sitio, que ha sabido retirarse, no ser protagonistas cuando no lo tenían que ser, dejar al maestro que tenga la pedagogía y que ellos participen en actividades extra en el colegio y han estado trabajando maravillosamente; los consejos escolares han sido un bálsamo, se notaba que había conexión, había colaboración". (Maestro, 56 años. E-1)

Se enumeran las actividades que a lo largo del año se realizan en los colegios: se trata de días señalados por su carácter relevante para la Educación, como el día de la Paz, o de otros que por su carácter lúdico y festivo producen un impacto puntual en las dinámicas académicas regulares del centro, como el día de Halloween o la Fiesta de Primavera. Los profesores consideran que este tipo de celebraciones serían irrealizables en el caso de que los padres de la asociación no se implicaran y corrieran con la mayor parte del trabajo y de la responsabilidad en ellas.

"Hay cosas que no se pueden hacer si no está la AMPA detrás. Los profesores andamos apurados... que no llegamos, que si los libros, que si el temario, que si hay que rellenar... O sea, que las fiestas, que si Halloween, que si Primavera... cuatro, cinco o seis fiestas que se hacen a lo largo del año. Es imposible si no están ellos, los padres. Pero no solo son esos días puntuales, es el trabajo que está de fondo y es que los padres deben estar en el Consejo Escolar y que vean que el Consejo Escolar decide algo a favor de... no solamente si elegimos un uniforme o si tenemos dos fiestas al año". (Maestro, 56 años. E-1)

Los profesores opinan que la AMPA desarrolla un amplio abanico de tareas en el centro, como son la totalidad de las actividades extraescolares, el contacto y la coordinación con las escuelas deportivas, la organización de sesiones de intercambio de libros, de mercadillos solidarios y otras que surgen por iniciativa de la asociación o por peticiones del equipo directivo del centro. De ese modo, concluyen, la vida del colegio sería muy distinta sin la existencia de la AMPA. No parece este hecho compatible con el desconocimiento de que hacen gala algunos padres, que manifiestan un escaso apego por la AMPA e incluso adoptan actitudes de crítica negativa.

"Hacen el intercambio de libros, se encargan de todo, te entregan lo que sobra, el mercadillo benéfico para esas familias que no tienen dinero para ir a las excursiones, sean o no miembros de la AMPA. Tienen dinero sobrante y lo entregan al colegio o compran libros. La verdad es que son muy participativos y muy respetuosos. Aquí tenemos la suerte de que son

así. Las familias se implican poco, el ritmo de vida y la poca conciencia... Creen que les van a generar muchas complicaciones". (Maestra, 55 años. E-6)

Quizá la explicación a la contradicción reflejada en el párrafo anterior provenga de que suelen ser los equipos directivos del centro y de la asociación respectivamente quienes mantienen mayor contacto y colaboración, en tanto que el resto de los padres se encuentra un poco al margen de los términos y esfuerzos requeridos para cada actuación que se lleva a cabo. Según algunos profesores, la razón puede deberse también a que muchos progenitores adoptan una postura cómoda, pagan las cuotas, pero se desentienden de la organización de las actividades, que pasan a ser patrimonio exclusivo del equipo directivo de la asociación y de unos pocos padres que colaboran con él.

"Normalmente con quien más relación existe es con los padres de la AMPA y con los del Consejo Escolar. Son gente que normalmente tiene mucho tiempo para ayudar. Muchas de las actividades que se hacen no se podrían hacer sin la colaboración de la AMPA". (Maestra, 50. años E-5)

"Y luego hay socios, pero ni siquiera participan. Es el equipo directivo de la AMPA el que lo mueve todo con ayuda de algunos padres. Por falta de tiempo puedes entender a muchos padres, porque les coinciden las actividades con el trabajo, pero en el centro hay muchas madres que no están trabajando y tampoco participan o participan solo en momentos puntuales". (Maestro, 51 años. E-4)

Una de las explicaciones que los progenitores dan de forma más reiterada para justificar su falta de implicación en las AMPA tiene que ver con el estilo de vida en nuestra sociedad. En efecto, opinan que participar en organizaciones ciudadanas, organismos benéficos, grupos, colectividades o asociaciones con una dimensión de acción social no es una característica habitual que defina bien cómo son las relaciones entre las personas de nuestra ciudad ni de nuestro país. No existe, en su opinión, una tradición ni una cultura de la participación social. Los padres en general se implican poco en la educación de sus hijos en los centros educativos y piensan que quienes allí tienen la responsabilidad fundamental e imprescindible de formar y educar a los alumnos son los maestros y profesores y que las AMPA están un poco de relleno.

"Me parece importante la existencia de la AMPA, pero es complejo porque no tenemos tradición asociacionista... Creo que no estamos en un país participativo, que se implique; no lo hay. No se implicarían ni en la AMPA ni en cualquier otra cosa, en cualquier otro movimiento. No hay cultura de asociación". (Madre, 50 años. E-20)

“El problema es que los padres no se involucran. Muchos dejan a sus hijos en el colegio para que los eduquen los profesores. Esa es una labor de padres, no de profesores. La gente es cómoda, quiere que les solucionen los problemas, pero no quieren trabajar. Solo van cuando necesitan una solución, pero no para aportar nada...”. (Madre, 50 años. E-3)

En este sentido, algunos profesores también expresan sus valoraciones sobre esa escasa afiliación e implicación, pero aportan un matiz diferente. Las identifican con la dejadez, que denota un fenómeno similar al de la falta de cultura de la participación. Se pagan las cuotas y con eso parece que ya basta. Además, creen que a muchos padres les resulta difícil encarnar roles que implican representar a todo un colectivo, como puede ser asumir responsabilidades en el equipo directivo de la AMPA en representación del resto de los padres y madres de alumnos; es preciso, dicen, desarrollar algunas competencias, como son las de hablar en público, expresarse correctamente y ser capaz de planificar y de argumentar proyectos. El hecho de que muchos padres se consideren poco dotados en esas capacidades hace que este resulte un freno para la participación.

“A todo el mundo le cuesta tirar del carro, hablar en público, ser representación de... Hay muchas personas que son trabajadoras, pero creen que no tienen ese don para poder hablar en un grupo. Es un problema de timidez o de falta de confianza, porque luego todo el mundo vale”. (Maestro, 58 años. E-2)

Creen que en estos momentos no es muy común que los progenitores se impliquen decididamente en la educación de los hijos. Se hacen portavoces, en cierto modo, de una corriente de opinión que sostiene que los padres actuales intentan que otras personas, profesionales e instituciones ajenas a la familia asuman obligaciones educativas respecto de los hijos y les ceden parte de los cometidos y responsabilidades que antaño se consideraban patrimonio exclusivo de ella, incluso aceptando el coste económico que conlleva. Así, funciones como la educación en higiene y alimentación o lo que antes se denominaba formación en reglas de urbanidad y cortesía se trasladan a otros profesionales y centros, como las escuelas infantiles y los comedores escolares; a veces se adjudican directamente y en exclusiva al profesorado.

“Los padres, en general, se implican poco en todo lo referido a la educación de los hijos. Hay padres para los que la escuela es un sitio donde se aparcan a los niños hasta que cumplan los años que tienen que estar para que luego se vayan a trabajar”. (Padre, 56 años. E-10)

“Vivimos en una sociedad poco participativa. La gente se queja de la falta de tiempo. Solo se movilizan cuando hay un problema, si tu hijo tiene un problema. Quizá si les pides ayuda, a

lo mejor sí se movilizan, pero ir a las asambleas, eso no. En el colegio, si no me equivoco, teníamos 250 apuntados y a las asambleas venían 9 o 10 personas. En el instituto, nada. En el instituto hay apenas 49 socios". (Padre, 47 años. E-7)

En los colegios, decíamos, las AMPA desarrollan una gran cantidad de iniciativas. Pero esta tónica se corta radicalmente en el instituto. La afiliación es incomparablemente menor aquí que en los colegios y, además, las actividades organizadas y desplegadas en colaboración con la AMPA prácticamente desaparecen. Sucede en este hecho, en opinión de algunos profesores, algo similar a lo que ya se ha reflejado anteriormente cuando se exponían los resultados de las relaciones mantenidas por los padres de alumnos con el profesorado. En Secundaria hay un repliegue generalizado de la presencia de los padres. De igual modo ocurre en lo que se refiere a su participación en la AMPA. Da la impresión, dicen algunos profesores, de que, como los hijos son ya mayores, no fuera necesaria la implicación de los padres.

"Yo creo que la AMPA tiene que jugar un papel fundamental en el entronque entre las familias y el instituto. Sin embargo, están muy parados. En el colegio hay mucha más vida. Hay colegios donde funcionan fenomenal y organizan actividades, organizan talleres para padres y para chavales, organizan actividades extraescolares, de todo... Y luego llegan al instituto y hay institutos en donde ni siquiera tienen AMPA, porque nadie se ha querido presentar, a nadie le ha interesado. Pero, volvemos a lo mismo, es que entienden que, bueno, los chicos son mayores y ya no necesitan nada". (Profesora, 44 años. E-14)

Otra de las causas aludidas es que en los institutos de Secundaria no ocurre lo mismo que en los colegios. En estos centros las AMPA están muy vinculadas a un gran número de actividades que llevan a cabo, mientras que en los institutos ya no existen las actividades extraescolares ni el comedor ni se celebran habitualmente con el alumnado días señalados a lo largo del curso. Sin embargo, señalan algunos profesores, si no lo mismo, cosas muy parecidas a las que se hacen en Primaria podrían organizarse para el alumnado de Secundaria.

Sería preciso, eso sí, realizar adaptaciones a las peculiaridades de los alumnos adolescentes y a las necesidades requeridas tanto por ellos como por sus padres. Se mencionan varios tipos de talleres que podrían resultar muy adecuados, como son los de educación sexual, de teatro y, en general, sobre todos los temas que pudieran interesar a los posibles participantes.

"Las mismas actividades que se hacen en Primaria pueden adaptarse a los de Secundaria. Cualquier tipo de actividad que se haga, educación sexual, que han venido muchas veces,

talleres de consumo, talleres de no sé qué, talleres de droga... pues darle la vertiente enseguida de los padres. Los padres estarían enterados de qué cosas se han hecho con sus hijos y a la vez habría una reflexión desde ese taller hacia los padres y las familias. Todas las actividades, si el equipo directivo quisiera, se podrían trasladar a los padres perfectamente".
(Profesor, 60 años. E-15)

En esa tarea de vitalizar la asociación en el instituto, algunos profesores manifiestan que el papel dinamizador podría ser desempeñado por el equipo directivo del centro, que tiene capacidad suficiente para desplegar estrategias que concedan mayor protagonismo a la AMPA ante el resto de los padres. Como parte de esa estrategia se sugieren actuaciones como mantener una buena comunicación con el equipo directivo de la asociación y escuchar sus deseos y peticiones. Otra forma de potenciar el papel de la asociación consistiría en promover actos o reuniones que pudieran tener interés para los padres, proponiendo a los miembros de la asociación que estos acontecimientos sean organizados en su seno con la colaboración del equipo directivo del centro.

"Yo le estoy dando mucha importancia a la AMPA. Hay muchas cosas que igual organizamos desde dentro ¿no? Hacemos charlas o pido cosas... y hago que sea la AMPA quien las muestre al exterior para que más gente vea que tienen importancia, se vayan apuntando, etc. Charlas que se han dado, talleres de padres por la tarde, cursos de inteligencia emocional, proyección de viajes, no sé...". (Profesora, 40 años. E-13)

Sin embargo, las opiniones del profesorado del instituto no son uniformes y en ello difieren respecto a las expresadas por los maestros y maestras, que, de un modo generalizado, mantienen opiniones y valoraciones muy elogiosas acerca de la actividad desplegada por las AMPA. Este carácter de consenso, pues, no es tan evidente en el instituto, existiendo algunas opiniones extremas y negativas sobre esta organización, a la que consideran prescindible. Estas dejan traslucir una actitud de prevención hacia la AMPA, a quien no conceden ningún crédito como gestora de actividades que pudieran tener relevancia para la labor educativa, llegando a considerar el peligro de una invasión en sus competencias como docentes.

"Yo creo que lo que hace la AMPA es totalmente nulo, su función real es nula. En principio porque en los centros públicos no hay ni un 5% de padres que se afilien a estas asociaciones. Yo he pertenecido a la asociación del centro donde iban mis hijos y, si no he sido presidente, es porque no he querido; en una reunión donde hay cinco y hay que repartir cargos hay que ser muy hábil para escabullirse y no serlo...". (Profesor, 62 años. E-16)

"No me puedo pronunciar ni a favor ni en contra de las AMPA, porque en este instituto no sé nada de lo que hacen. Sí que sé que ahí hay una asociación de padres, que hay cuatro o cinco que están ahí los jueves... o no sé qué día tienen de reunión y me imagino que a mal lo que vayan a hacer no va a ser, pero no sé la labor que hacen. Estuve en un instituto que había un fontanero que al profesor de inglés le quería enseñar cómo tenía que dar las clases de inglés. O sea, que se metían donde no les llamaban". (Profesora, 66 años. E-18)

Por otro lado, algunos padres enumeran una serie surtida de razones por las que creen que en los centros educativos las AMPA no cuentan con mucha presencia de socios. Opinan que, al final, lo que se hace en ellas es bastante monótono, es decir, poco motivante y que, además, son solo unos pocos padres los que acceden a los puestos de dirección y se apoltronan en ellos durante varios años.

El hecho de que las competencias de las AMPA sean muy generales y abiertas no facilita su asentamiento. En efecto, si no existe un proyecto de actuación conocido y asumido por el resto de los progenitores, es fácil que quede abierto el campo de la improvisación y de la buena voluntad de quienes se ponen al timón de estas organizaciones. Consecuencia de ese lánguido existir es la carencia de espíritu de lucha por conseguir unas metas u objetivos que dinamicen a la colectividad de los padres, que no captan claramente los canales de comunicación y el modo de encauzar iniciativas.

"En la AMPA hay un grupo de padres que son los que controlan el cotarro... Es muy endogámica la AMPA. Es muy parecido a las asociaciones de vecinos. Tres o cuatro personas acaparan... No aportan nada, pero tampoco dejan que entre gente nueva. Además, hay falta de espíritu de lucha.". (Madre, 50 años. E-10)

Por otro lado, se carece de recursos para llevar a cabo actuaciones, dado que solamente se cuenta con las exiguas cuotas anuales de escasos socios, que habitualmente se dedican a subvencionar viajes del alumnado y a gastarlo en las fiestas y días señalados. Se menciona también el escaso interés y apoyo recibido por parte de los profesores de los centros.

"Las AMPA, sobre todo en el instituto, tienen escaso apoyo desde el profesorado. Es muy complicado... Tiene que haber también un equipo de profesores con esa mentalidad y que estén convencidos, no de ideología solamente... Con mentalidades evolucionadas de verdad, no de pacotilla". (Madre, 53 años. E-18)

Algunos padres adoptan una actitud de aceptación pasiva de la realidad cuando emiten sus valoraciones acerca de las causas que provocan que el resto de los progenitores no se interesen ni participen. Esta actitud hace que no propongan soluciones ni iniciativas para paliar la situación negativa considerada. Varios profesores, por el contrario, exponen sus sugerencias para lograr una mejor implantación y fortalecimiento de estas asociaciones. Es posible que aquí también los profesores se encuentren más dispuestos a opinar sobre lo que los padres podrían hacer que a reflexionar sobre las posibilidades de actuación de ellos mismos. Una propuesta se refiere al momento más propicio para intentar que los padres se interesen por la AMPA en el instituto. Lo sitúan en el primer curso de la ESO. Abona esta idea, dicen, el hecho de que los padres tienen cierta costumbre de participación en el colegio y es bueno intentar mantenerla en el instituto.

"Yo creo que a los padres hay que engancharlos en 1º de ESO, porque vienen con la costumbre del colegio, de participar mucho, de estar muy implicados, de estar reunidos con el tutor en cuanto su hijo tiene cualquier problema. Entonces... no sé qué pasa, que entran al instituto y se desvinculan y ya no me hago socio de la AMPA, ya no voy a pedir cita constantemente, porque, claro, esto ya es otro mundo. Entonces yo creo que este es el momento de decir: no, que podemos continuar, que podéis participar, que podéis venir".
(Profesora, 44 años. E-14)

Las sugerencias de algunos profesores sobre actividades que podrían tener interés en el instituto de Secundaria se orientan no solo a la participación de los alumnos, como ocurría en los colegios, sino que también abarcaría a los padres, que serían destinatarios de una serie de actos como charlas, cursos o conferencias, que podrían ir enfocados a capacitar a los padres en los retos que pueden plantear ahora sus hijos adolescentes. Para apoyar estas iniciativas, recogen unas prácticas realizadas a lo largo del curso anterior y que resultaron muy emotivas para algunos padres asistentes, así como útiles para aquellos a quienes nunca les habían hablado de eso. Trataban sobre la adolescencia.

"Lo que sí que hacen es organizar charlas para formación de padres, por ejemplo, una charla sobre cómo encauzar la responsabilidad en los alumnos o cómo aprender a decir NO a los niños o cómo es la evolución psicológica del niño para poder comprenderle. Ellos ofertan de forma espontánea charlas para hacerlas aquí. Y nosotros a ciertas familias les invitamos, les hacemos hincapié a que asistan a esas charlas. Pero son familias que se les ve que están superadas por sus obligaciones". (Maestra, 55 años. E-6)

"Hemos dado dos cursos: Cómo tratar a los niños en lo que sería la adolescencia, cómo funcionan sus mecanismos... y fue muy emotivo. Vino una psicóloga muy buena y, pues, te ayuda, te hace fijarte en que lo que tienes ahí es tu hijo. Muchas veces hay un efecto bucle, de peleas, de profesores, te llamo... te llegas a olvidar de que es una persona. Te centra en un momento y te recrea las metas. Es fundamental. Hay muchos padres que nunca les han hablado de eso". (Profesora, 40 años E-13)

Para los profesores, estas actividades son muy importantes y pueden tener trascendencia para los alumnos en el caso de que sus padres se encuentren desbordados y superados por las circunstancias, como, dicen, ocurre muy habitualmente. Pero no solamente opinan que deberían organizarse actividades para los padres, como las reflejadas en el párrafo anterior, sino que los propios adolescentes podrían ser los destinatarios, con organización de cursos y talleres sobre cómo mejorar en el estudio o los peligros escondidos en Internet y las redes sociales.

"Estas charlas son fundamentales, por supuesto. Yo las he provocado porque en Educación hago experimentos. Pero me sale de forma natural... y me encuentro a veces a padres realmente superados, o sea, que su hijo adolescente les supera y que no saben cómo actuar y que están totalmente agotados. Y entonces que una persona te escuche o que te dé una charla, que se ponga en la misma posición en la que tú estás..." (Profesora, 40 años. E-13)

"Yo creo que la AMPA tendría que ser el núcleo fundamental de conexión de las familias con el centro, que las familias hablaran abiertamente, que contaran sus cosas, que a lo mejor acudir al equipo directivo es muy formal para algunas cosas. Pero para otras no tan académicas, por ejemplo, enseñar a los chicos a estudiar o, a eso, a organizar actividades, algo que luciera un poquito... que los padres dijeran: bueno, sí, les voy a dar este dinero, pero porque se están moviendo". (Profesora, 44 años. E-14)

A pesar de todo lo mencionado anteriormente acerca de la escasa participación de los padres en la AMPA y de las razones que bajo su punto de vista explican este hecho, sin embargo algunos manifiestan su opinión sobre las funciones que desarrolla o podría desarrollar y, a través de ellas, puede apreciarse el carácter positivo que les conceden. Las labores que desempeña la AMPA en la vida de los centros, según estos padres, tienen que ver con representar, en primer lugar, la voz de las familias en los órganos del centro, principalmente en el Consejo Escolar y en sus relaciones con el equipo directivo del colegio y del instituto.

Esta labor de portavocía de la opinión de los padres es especialmente necesaria cuando surgen conflictos y la asociación puede actuar en ellos mediando entre las

personas implicadas. También reconocen que la AMPA puede apoyar la labor del profesorado, contribuir al entendimiento de los docentes con el resto de los padres y cooperar en la organización de actividades para el resto de los alumnos, como pueden ser las fiestas de graduación y la celebración de días señalados como el de Carnaval, Halloween, etc. Mencionan también la función de contribuir al entendimiento y a la unificación de criterios en el consejo escolar.

"Yo creo que la labor de la AMPA es muy importante, porque gracias a ella los alumnos y los padres tienen voz, digamos, en algunas decisiones y en las cosas que afectan a los estudiantes. Y hay veces que en la AMPA solo hay cuatro o cinco personas y necesitaban gente". (Madre, 51 años. E-1)

"Y además... organizan cosas que, a lo mejor, no les llegaría de otra forma a los alumnos. No sé, a mí me parece muy positivo, hacen excursiones y muchas cosas. Yo, como trabajo ahora en el colegio, lo veo. Colaboran bastante, las pobres están ahí todo el rato". (Madre, 46 años. E-5)

Valorando las actividades realizadas por las AMPA, se señalan algunas actitudes negativas de padres que, por encima de todo, buscan exclusivamente su beneficio particular e, incluso, consideran que el hecho de afiliarse y pagar una cantidad al año les otorga privilegios que van mucho más allá de lo que puede demandarse a una organización cuyo fin debe ser contribuir a la mejora de la educación en los centros de un modo altruista y buscando el bien de toda la colectividad.

"La gente viene a la AMPA porque tienen algún conflicto con alguien determinado o con el instituto. O para aprovecharse en Primaria de los beneficios que puede tener estar en la asociación". (Madre, 48 años. E-17)

"Los padres se quejan porque no me has conseguido los libros gratis este año o cosas así. Nosotros hacemos una cosa más banal: uno aporta cinco libros y se lleva otros cinco. Muchos padres se creen con el derecho de que, como pagan la cuota anual de 40 euros, que ya pueden exigir". (Padre, 47 años. E-7)

De igual modo, algunos padres implicados en la AMPA, a la que dedican parte de su tiempo libre, exponen su queja de que otros progenitores, que se abstienen de participar en ella, dudan de las intenciones de quienes prestan allí sus servicios o consideran que se presentan para ocupar cargos directivos en la asociación para beneficiarse de ella. Estos, de hecho, se encuentran en medio del resto de los

padres y también de los profesores, sin ser, a su juicio, bien mirados ni por unos ni por otros.

"Estás mal visto por los dos lados: por los padres y por los profesores. Los profesores, porque eres un intruso que los puedes controlar y por los padres porque te ven como un caradura, que... algo sacarás. Estás entre dos fuegos. No puedes aprovecharte en nada realmente, pero la gente lo piensa. La AMPA está en el medio y a veces te ponen a parir y eso que estás ahí gratis. Todo es gratuito". (Padre, 47 años. E-7)

Queda la opinión de quienes piensan que el sentido común es el que debe imponerse también aquí: unas veces los padres tienen razón en sus propuestas y otras no. Lo importante es que las cosas en los centros educativos vayan razonablemente bien.

"Yo pienso una cosa, que muchas veces los padres tenemos razón, pero otras no. La principal función de la AMPA es aunar un poco criterios en el Consejo Escolar, para velar por que las cosas vayan como razonablemente tienen que ir... Si un profesor está un año o dos y los niños no aprenden...". (Madre, 55 años. E-22)

En resumen, los profesores coinciden con los padres en sus apreciaciones respecto a la escasa participación y afiliación en las AMPA, pero, a diferencia de los progenitores, se deshacen en elogios respecto a la actividad desplegada por estas instituciones en los colegios. Consideran que una parte importante de la actividad educativa se lleva a cabo gracias a la intervención de la AMPA y mencionan como las más relevantes el servicio del comedor, las actividades extraescolares y deportivas y la celebración de días señalados a lo largo del curso. También mencionan algunos encuentros organizados para la formación de los padres. Coinciden igualmente en valorar que la participación es casi nula en el instituto, pero bastantes profesores opinan que podría resultar muy beneficiosa la actividad de la AMPA, si fueran capaces de entroncar con los intereses de los padres, como se hace en Educación Primaria, y de los alumnos, que podrían ser destinatarios de cursos, talleres y otros eventos.

Finaliza aquí el apartado dedicado a la relación entre las familias y los centros educativos, en el que se han tenido en consideración los dos tipos de relación más relevantes: con el profesorado y con las AMPA. De ese modo nos adentraremos a partir de aquí en los resultados obtenidos sobre los sistemas extrafamiliares y extraescolares.

10.2.3. Relaciones con los amigos de los hijos

Los amigos conforman un ámbito de relación social de gran importancia para el desarrollo de las personas en cualquier momento de la vida. Pero la llegada de la adolescencia introduce factores específicos para el entendimiento de las relaciones de amistad. En efecto, es en esta etapa evolutiva cuando los adolescentes descubren que, además del mundo de la familia, pueden desarrollar fuera de él por su propia cuenta unas relaciones novedosas, las de camaradería entre los coetáneos, las relaciones entre iguales. Se inician, asimismo, en la atracción afectiva y el enamoramiento.

Una de las características peculiares de la adolescencia es que en este periodo los chicos y chicas, por su desarrollo vital, tanto intelectual como emocional, se plantean el reto de labrar su individualidad y afirmarla ante los demás; desean pensar ya por sí mismos, tomar decisiones y guiarse por sus intuiciones y deseos. Esta tensión por construir su propia identidad y su personalidad se realiza habitualmente en medio de roces y enfrentamientos con el conocido mundo de los adultos y de los padres. Los iguales, compañeros y amigos, aparecen como aliados y cómplices: a los adolescentes les motiva compartir con la gente del grupo de coetáneos su propia forma de ver el mundo que les rodea y sus deseos y preocupaciones. Algunas de estas se refieren, lógicamente, a los estudios, que es la principal ocupación en las personas de esta edad.

Dado que el entorno de los amigos es otro sistema que se encuentra fuera de la familia y que adquiere una especial significación en la adolescencia, he tratado de indagar y conocer las reacciones y valoraciones de los padres acerca de las amistades de sus hijos, el grado de control y de conocimiento que han tenido de ellas y la aceptación o no de las personas que sus hijos iban eligiendo como acompañantes y camaradas. También sobre cómo era su relación con ellos y los motivos por los que actuaban así.

Manifiestan que les preocupaba conocer al círculo de los amigos de sus hijos y por eso se han mantenido siempre atentos y con deseo de saber quiénes formaban parte de él. Atribuyen a los amigos un gran valor para su desarrollo, así como no ocultan la preocupación que les embargaba por si sus hijos se juntaban con personas que ellos consideraban poco adecuadas, por la repercusión negativa que pudieran tener. En la mayoría de los casos, sin embargo, lo que ocurre es que los amigos se mantienen desde la primera infancia y ello da a los padres una gran tranquilidad, de modo que apenas tienen que intervenir para dar orientaciones o

comunicar censuras y críticas en ocasiones excepcionales. Lo que buscan los padres es que se rodeen de compañeros que posean características similares a las suyas y, cuando esto funciona, la aquiescencia, la aprobación y la benevolencia les lleva a considerar que los amigos de sus hijos son también amigos suyos.

“Los amigos que tiene en Alcalá son los de toda la vida... Conocemos a los padres y tienen muy buena relación. Sus amistades han sido siempre aceptadas por nosotros, porque han sido buenas. Son chicas y chicos majos. Ahora ya tienen menos relación, porque cada uno ha tirado por su lado, con sus carreras respectivas”. (Padre, 50 años. E-2)

“Muchas amistades de mis hijos permanecen desde los 3 años. Las conocemos, conocemos también a las familias y las aceptamos plenamente. Las amistades influyen en los hijos, claro... es una parte importante. Pero tenían las mismas metas. Salvo casos excepcionales todas las amistades han progresado conjuntamente. Algunos se han quedado por el camino porque no le dedicaban tiempo y se abandonaban”. (Madre, 51 años. E-16)

Muestran su deseo de saber con qué amigos se relacionan sus hijos y les animan a que vayan por casa y a que se los presenten para conocerlos. Ese afán por encontrarse cercanos a los amigos de los hijos hace que incluso aprovechen momentos especiales, como las vacaciones y los fines de semana, para proponer encuentros comunes, con la supervisión y el conocimiento del resto de los padres. Mencionan la circunstancia de que, como son del mismo barrio y han acudido a los mismos centros educativos, los amigos de sus hijos lo son desde los primeros años y han celebrado juntos los cumpleaños, han jugado en los mismos parques y han compartido las aulas escolares. La continuidad en las relaciones y las similitudes entre sus hijos y sus amistades son citadas como un valor positivo que les da tranquilidad. Incluso no eluden el contacto con ellos, sino que, por el contrario, sugieren y aprueban que acudan por casa y compartan momentos en el hogar familiar, durmiendo, por ejemplo, durante los fines de semana.

“Tenemos un conocimiento pleno de los amigos de nuestro hijo y los aceptamos positivamente. Son chicos y chicas como él... Tenemos plena confianza en él y, cuando se hace amigos nuevos, como ahora en la universidad, le animamos a que los traiga a casa, para conocerlos”. (Padre, 50 años. E-2)

“Nos ha gustado tener contacto con los amigos, saber con quien anda mi niña... Tenemos una casita en el campo y los hemos llevado al final de curso, a los que podíamos, y montábamos unas tiendas de campaña en la parcelilla y se pasaban el fin de semana allí”. (Madre, 46 años. E-5)

Una de las diferencias más llamativas entre las opiniones de los progenitores y los docentes es que estos últimos conceden una escasa importancia a este tema. Da la impresión de que el sistema de iguales fuera un terreno en el que no encuentran campo de acción docente, como si consideraran que no forma parte de las obligaciones y responsabilidades de su ejercicio profesional, como si la enseñanza tuviera pocos puntos de contacto con el hecho de que los alumnos convivan y establezcan relaciones de amistad y camaradería entre ellos, como si este entramado perteneciera exclusivamente al mundo de lo personal y privado de cada uno.

Las escasas intervenciones de algunas profesoras de Educación Infantil aluden a que en las aulas se plantean trabajos de socialización, en las que el respeto a los demás y la colaboración entre ellos forma parte del juego. No puede hablarse propiamente, dicen, de ayuda mutua, sino de socialización compartida. En el trabajo docente con el alumnado de Primaria prima la metodología enfocada a la ocupación individual de cada uno de los alumnos. No se plantean situaciones de grupo a través de rincones, sino que la misma disposición del mobiliario se orienta al trabajo en solitario.

Sin embargo, algunos profesores manifiestan su convicción respecto a que la metodología empleada en Educación Infantil resultaría muy útil y provechosa aplicada en Educación Primaria, porque contempla la interacción intencionada del alumnado y prepararía para que se ayudaran entre ellos y aprendieran a trabajar en equipo en el futuro. Pero no lo hacen porque se encuentran más enfrascados y absortos en las tareas de motivación individual de cada uno de sus alumnos que en la planificación de tareas colectivas. Observan que las diferencias de nivel de desarrollo y de adquisición de conocimientos entre unos alumnos y otros dentro de cada aula son tan grandes que consideran que su principal cometido consiste en intentar igualar y compensar a todos los alumnos, para que no llegue a producirse una distancia insalvable entre ellos.

"En Infantil, trabajando por rincones, los niños se ayudan entre ellos. Sí que se trabaja la interacción entre ellos. En Primaria no suele ser así. Se les coloca individualmente en las mesas o de dos en dos...". (Maestra, 55 años. E-6)

"Normalmente somos muy individualistas, pecamos más de individualismo que de trabajo de colaboración y de socialización, en general. Nos conformamos con dos o tres cosillas, dos proyectos, pero normalmente damos demasiada importancia al trabajo individual."

Porque me interesa trabajar la autoestima, porque veo que andan muy flojos, porque me interesa limar las diferencias que tienen entre ellos, que son demasiado fuertes...". (Maestro, 56 años. E-1)

En algunos casos, al hablar de los amigos de sus hijos, los padres consideran que se han rodeado de personas muy similares a ellos, con los mismos gustos y parecidos valores, lo cual les proporciona una estabilidad emocional de la que carecerían de haberse juntado con personas totalmente diferentes o contrarias. Por ello, argumentan, no han visto necesario estar de continuo dándoles instrucciones, porque veían que sus hijos se juntaban con amigos responsables. No necesitaban insistir a sus hijos en que no adoptaran hábitos y conductas perjudiciales, como el consumo de tabaco o alcohol, que en la adolescencia son típicos.

"No me he metido mucho, porque han sido chicas que no han fumado, no han tomado botellón, no son chicas de estar en las discotecas... A lo mejor es que yo he tenido mucha suerte. No es algo de prohibirles, sino que ellas mismas se den cuenta de lo que les beneficia y de lo que les perjudica. A lo mejor es que nos han visto a nosotros en casa. Yo prefiero que hagan las cosas por convencimiento.". (Madre, 50 años. E-10)

"Siempre hemos tratado que estuviera en contacto con gente sana. Se relaciona bien con todo el mundo, pero en su círculo más estrecho exige que tengan de alguna manera los mismos objetivos y la misma forma de pensar que ella. Tenía una amiga muy íntima, que se torció y empezó a hacer prácticas que a ella no le gustaron. Por ahí no pasaba". (Madre, 50 años. E-3)

Coincidiendo con la versión de los padres, bastantes alumnos reconocen que aquellos conocen perfectamente a sus amistades, en parte porque proceden de los primeros años en el colegio y suelen visitar la casa. Además de asumir que sus padres conocen a sus amigos, algunos hijos expresan también la convicción de que sus progenitores les aceptaban totalmente, porque en ningún momento les censuraban y, al contrario, daban muestras de cercanía y de afecto en su trato. Incluso, en el caso de que los padres hicieran alguna observación, la realizaban desde el respeto y la consideración.

"Mis padres han conocido a mis amistades, algunas vienen de hace mucho y siempre las han aceptado. Otra cosa es que te den consejos. A ver, siempre surgen situaciones en que no es fácil llevar la amistad, a veces surgen conflictos entre... Te pueden dar consejos para bien o para mal. Luego, tú los analizas y tomas la decisión que consideras. Pero de ahí a decir:

no, este no; con esa chica no, no. Es tu decisión, tú verás lo que haces. Yo te puedo dar un consejo, pero, al fin y al cabo, tú eres quien tiene que decidir". (Alumna nº 9. E-7)

Especialmente les preocupaba la incorporación de sus hijos al instituto y la relación consiguiente con personas hasta entonces desconocidas, coincidiendo con la llegada de la adolescencia, porque temían que aparecieran influencias no beneficiosas. Citan a los repetidores de la ESO como alumnos que, por sus peculiaridades, podrían haber arrastrado a sus hijos a conductas inadecuadas, a dificultades de relación o a relajación en los estudios. En efecto, tanto padres como alumnos identifican a los alumnos repetidores como estudiantes un poco inadaptados al entorno escolar y con más edad y picardía que los no repetidores.

Comentan las dificultades que han tenido en momentos ocasionales respecto a los amigos con los que se relacionaban sus hijos, sobre todo con la llegada de la adolescencia y les han hecho observaciones y orientaciones al respecto. Los consejos se refieren casi exclusivamente a que se rodee de personas como él o ella y las críticas se producen cuando han observado algunos efectos no deseables por motivo de amistades nuevas. Mencionan conductas inapropiadas como contestar airadamente, faltar al respeto de los padres y otros familiares, encontrarse irascibles y preocuparse excesivamente por la imagen personal, así como asumir posturas y roles alejados de su trayectoria vital.

"En el instituto tuvo dificultades de relación por la adolescencia y por la influencia de alumnos mayores repetidores... Es que coincidió en esos años, en 1º y 2º de ESO, que son muy críticos". (Madre, 48 años. E-19)

"Nosotros hemos estado pendientes de sus amistades, desde siempre. En un momento dado, cuando ves que algo no es conveniente, te preguntas: ¿qué es lo que está pasando? Cuando hay algo raro, preguntamos: ¿hay algún amigo nuevo? Sabes que, cuando conoces a una persona nueva, te llama la atención. Y ellas nos contaban. Siempre han tenido confianza con nosotros, no nos han ocultado nada respecto a sus amistades. Algo nos habrán ocultado, supongo". (Madre, 49 años. E-13)

En estos casos, lo que pretenden los padres es que los hijos reflexionen acerca de las influencias negativas que pueden proporcionarles amistades nuevas, con valores y referencias diferentes. Esta crítica desaprobatoria puede llegar en algún caso excepcional a la prohibición de salir con determinada persona. En ocasiones las llamadas de los padres a la reflexión no son necesarias, porque de modo autónomo

el hijo decide que lo mejor es cortar con las personas que adoptan conductas totalmente contrarias a las que él considera como valiosas.

"Yo siempre he controlado con quien se han juntado. Y si ellas en algún momento yo he visto que había alguna amiga... si ves que van con un interés no sano tras esas amistad, yo se lo he dicho a mi hija: descubre quién es esa persona. El golpe te lo vas a tener que dar". (Madre, 50 años. E-20)

"Había una chica que no nos gustaba nada. Mi hija tuvo un cambio de conducta muy... agresiva con nosotros y con faltas de respeto. Esa chica era mala persona. Tenía problemas estructurales de familia. Le dije que no quería que se relacionara con mi hija". (Padre, 50 años. E-19)

Bastantes alumnos hablan también de la adolescencia como un periodo crítico con respecto a los amigos. Al igual que varios padres expresaban sus temores y reservas, cuando hablaban del cambio al instituto y de las dudas que tenían acerca de las amistades que pudieran establecer sus hijos, ahora estos hablan de una forma mucho más intensa y cruda de lo que les supuso entablar lazos de amistad con algunas personas en los años iniciales de esta etapa.

Casi con las mismas palabras que los progenitores, los hijos hablan de la entrada por primera vez al instituto como un momento especial. Los padres ya no están presentes acompañando al hijo o hija y, además, en el instituto se produce el encuentro con otros alumnos desconocidos. Algunos de ellos, entre los que mencionan a los repetidores de curso, han madurado ya en algunos aspectos y pueden ejercer roles de liderazgo o de manejo del grupo, resultando fácilmente vulnerables las personas menos desarrolladas e inmaduras. En varias ocasiones las palabras y los sentimientos que traslucen son totalmente equiparables a las pronunciadas por los padres. Cuando esta situación se da en una misma familia, el paralelismo y la coincidencia es total.

"En 1º y 2º de la ESO, que es cuando por lo menos yo tuve menos notas, mis amistades no valoraban los estudios y yo... la verdad es que estuve bastante perdida y, en ese sentido, me llevaron por el mal camino. Yo me sentía mal, de hecho, porque pensaba: soy una friki, tengo que ser normal. Luego ya supe rehacerme y perdí bastantes amistades, porque dije: mira, tú no me aportas nada, sino todo lo contrario. Luego ya en Bachillerato éramos amigos y sí que nos apoyábamos". (Alumna nº 19. E-10)

"El peor momento para los amigos es cuando entras en el instituto. Yo sinceramente no lo veo un cambio sano. Es que el trabajo de toda la Primaria se va a la basura en... nada, en un

rato, en unos meses. Yo, la verdad, lo dejaba hasta octavo en el colegio, como era antes".
(Alumno nº 6. E-11)

Algunos alumnos recuerdan con riqueza de detalles y matices las circunstancias que rodearon a nuevas amistades en los primeros cursos de ESO. Vistos ahora con la perspectiva que les da el paso del tiempo, consideran que, de algún modo, les cambiaron su forma de ser. Ellos, algunos con la mediación de los padres, se dieron cuenta de que habían tomado un camino que no les conducía a las situaciones que consideraban más acordes con sus deseos. Aparece en su esplendor el carácter ambiguo de la crisis adolescente. Varios alumnos, valorando aquellos momentos, reconocen que se trataba de probar; había que experimentar nuevas relaciones e ir eligiendo.

"Mis amigos han tenido mucho que ver en cómo soy como estudiante, porque mi mejor amiga desde pequeña... Hubo una etapa, desde 1º de la ESO, que nos separamos y me empecé a juntar con otra gente, que no era mala gente, pero no era lo que a mí me convenía. Se notaba en las notas y en cómo era yo hasta que volví a juntarme con ella y con todos mis amigos de antes. Me centré y dije: ¿a dónde vas con gente que no te aporta nada, que se dedican a salir y a beber como más mayores que lo que tenían que hacer con 14 años? Me centré y las notas empezaron a mejorar, comencé de nuevo a leer y a investigar".
(Alumna nº 8. E-9)

"El complicado mundo de los amigos... en los primeros años de la ESO. Yo diría que mis padres no me han dicho nunca que no vaya con nadie, pero hubo una etapa que yo iba con gente... La gente con la que iba no era mala gente, pero era un grupo que igual... sí que había algún comportamiento... Yo, de hecho, tuve problemas con ellos luego. Mi madre me criticaba un poco, hacía juegos irónicos con eso. No es que no le gustase sino que... como que no lo veía...". (Alumno nº 6. E-11)

Los cambios producidos por causa de las nuevas amistades eran tan patentes que surgió el conflicto con los propios padres. Ambos, padres e hijos, narran con el mismo acento emotivo las escenas que se refieren a estos hechos. El mimetismo es ajustado y exacto. De ese modo, recuerda una alumna la intervención de sus padres y reconoce la perturbación anímica en que se encontraba.

"Yo al principio sí que es cierto que me iba con alguna gente... Yo me decía: ¡pero qué hago! Y a mis padres no les gustaba. Me decían: oye, no salgas con esa chica, que realmente no te hace nada de bien. Además, era repetidora, era lo peor de lo peor. Y yo me iba con ella y no me sentía a gusto del todo, porque yo nunca he sido así. Pero me parecía que si estabas con

ese tipo de gente eras socialmente más aceptada, no sé. A partir de ahí, mis padres me dijeron: corta eso. Y se acabó cortando". (Alumna nº 3. E-11)

Para algunos profesores del instituto, los primeros años de la Educación Secundaria son momentos que se caracterizan por la conflictividad con que se establecen las relaciones de los alumnos entre sí y también en relación con el profesorado. La llegada de la adolescencia y las condiciones efectivas de escolarización en los mencionados inicios de la Secundaria Obligatoria, en las que se congregan en un mismo grupo de aula alumnado de diversa procedencia y condición, hace que entre los objetivos del profesorado no figure la formación para la ayuda mutua de los alumnos entre sí, ni que las relaciones de amistad se desarrollen de un modo óptimo. Los docentes orientan su actuación a lograr el objetivo de que los más rezagados avancen en sus conocimientos, al menos hasta límites que no sean considerados insalvables por su diferencia con el resto de los alumnos.

Relacionado con la convivencia entre los alumnos y las relaciones de amistad, algunos profesores opinan que las de la primera adolescencia son situaciones en las que el desarrollo de la personalidad de cada uno lleva a pugnar por ocupar un lugar acorde con sus capacidades, preferencias y gustos. Existe una diferencia grande entre las condiciones en que se trabaja la convivencia en el colegio respecto a las que se producen en el instituto, porque el profesorado no controla tan estrechamente el comportamiento ni conoce tanto las peculiaridades de cada uno de los alumnos, dado que su régimen de trabajo consiste en el paso presuroso de unas aulas a otras, hora tras hora, sin mantener un contacto duradero en cada una de ellas.

"Yo creo que la entrada al instituto les hace estar desubicados y cada uno tiene que encontrar su hueco. Entonces, en el colegio estaban con un papel asumido, estaban controlados más o menos y ahora de repente se encuentra en un grupo donde nadie le conoce... pues ¿quién soy?, ¿qué voy a ser?... ¿el empollón, el simpático, el gracioso?, ¿voy a ser el malote? Entonces cada uno lo está intentando y el que no es capaz de desarrollar la habilidad por un lado, intenta sacarlo por otro. Entonces, yo creo que por eso hay más problemas". (Profesora, 44 años. E-14)

Por otro lado, los padres mantienen una buena opinión acerca de los amigos y amigas de sus hijos. Consideran que un factor importante para su buena marcha en los estudios ha consistido en haberse rodeado de compañeros y amigos que tienen los mismos intereses y que se preocupan por mejorar cada día. El comportamiento de apoyo mutuo en los estudios, que practican los alumnos de este grupo de variadas maneras, es muy bien visto por los progenitores y lo valoran como un influjo positivo para su desarrollo. Los amigos se prestan apuntes, acuden juntos a

estudiar a las bibliotecas, se preguntan y contestan por whatsapp, se llaman por teléfono, preparan juntos los exámenes, se consultan dudas, comparten las angustias y temores por los estudios, se apoyan emocionalmente, sirven de estímulo y ejemplo unos para otros e, incluso, compiten entre sí.

“Se llevaban bien, se prestaban los apuntes y se llamaban. Se enviaban notas con el whatsapp o con el teléfono, como ahora son tan rápidos los mensajes... Cuando no han entendido algunas veces al profesor, entre ellas se aclaran, se ayudan a comprender los problemas”. (Padre, 56 años. E-20)

“Cuando no sabe una cosa, tiene amigos que... busca ayudas. Mi hijo, por ejemplo, es el que sabe inglés y cuando tienen problemas de inglés acuden a él... Yo creo que es una simbiosis”. (Madre, 55 años. E-22)

Algunos padres, ante este tipo de amistades, se muestran confiados y adoptan posturas de aprobación, porque los consideran como recursos beneficiosos para sus hijos. Destaca el hecho de que determinados alumnos ocupan un papel central en el sistema de alianzas y de apoyos grupales: son personas generosas, propensas a ayudar a quien lo necesita y que generan a su alrededor una corriente de intercambios entre los compañeros.

“Yo pienso que ella ha sido la que más ha influido en su círculo. De hecho es el pañuelo, el banderín de enganche de todos los que la necesitan. En el colegio, cada vez que uno necesitaba un empujón o una ayuda, la llamaban. En el instituto con compañeros nuevos pasaba lo mismo. Ahora están haciendo prácticas en la universidad y la llaman. Es así. Si la llaman, va”. (Padre, 52 años. E-13)

“Es una cría que no sé de dónde le vendrá pero se vuelca en ayudar a los demás, quizá es lo que ha visto en casa. Sin embargo no se deja influir, ella tiene su opinión. Si los amigos quieren salir y ella tiene que estudiar, es muy madura y dice: no puedo, ya otro día, la siguiente vez que pueda voy”. (Madre, 48 años. E-7)

Algunos alumnos, y en este sentido coinciden plenamente con lo expresado por sus padres, se rodeaban de amigos que tenían una forma de ser y de comportarse muy similar a la de ellos mismos; participaban de los mismos gustos, tenían las mismas inquietudes y parecidas formas de afrontar los deberes como estudiantes. Esta era una de las razones por las que algunos padres opinaban que se habían sentido muy tranquilos y confiados respecto de las amistades de sus hijos, porque corroboraban que elegían personas con sus mismas características.

"Para mí las amistades son importantes, pero al final te acabas juntando con gente que tiene las mismas metas que tú, los mismos puntos en común que tú, aunque no sea necesariamente estudiar lo mismo. Puedes llevarte muy bien con alguien que estudie algo completamente distinto a ti... En cuanto a los estudios es muy importante no el grupo de amigos personales, sino que haya buen ambiente en el grupo en el que te mueves". (Alumna nº 21. E-2)

Determinados alumnos reconocen que los amigos han jugado un papel de importancia para que ellos se hayan decantado por los estudios y les han facilitado con su influencia la superación de las numerosas pruebas que lleva anejas el oficio de estudiante. Mencionan las ayudas que los amigos se proporcionaban y detallan aquellas que les resultaban más importantes. Entre ellas enumeran las de aclarar dudas, recibir o dar explicaciones de lo que no se comprendía bien y también los apoyos de tipo emocional, que, a su juicio, tanto bien les reportaba.

"Gracias a mis amigos he llevado mejor los estudios. Me han ayudado a la hora de hacer los exámenes, porque yo soy muy nerviosa, pero descargaba la tensión comentándolo con ellos y repasando. Yo creo que la cercanía de mis amigos me ha llevado a ser buena estudiante, porque con ellos preparaba las actividades y me ayudaban a aclarar las dudas". (Alumna nº 11. E-2)

La camaradería supone el placer de compartir las alegrías y los sinsabores que la convivencia diaria acarrea. Al decir de varios alumnos, las relaciones de amistad poseían la virtud beneficiosa del trasiego de emociones de unos a otros. Las angustias resultaban atenuadas y los momentos de euforia y éxito agigantados gracias a la presencia implicada y afectuosa de los amigos. Destacan el efecto catártico producido por la comunicación entre ellos. Comunicarse y ser escuchado aparecen como una forma de apoyo y palanca de avance.

"Yo creo que estar en un grupo de gente y quejarse de algo todos juntos... eso ayuda muchísimo. Además de que es muy gracioso, porque tú salías de un examen, estaba todo el mundo fuera: ¡Ay! Es que me ha salido fatal. Y, si lo hablas, te sientes mejor, porque no eres la única que lo lleva mal. Yo tenía siempre dos o tres... siempre nos juntábamos, nos llamábamos por teléfono para explicar cosas o para quejarnos. Sobre todo en 2º de Bachillerato era muy importante tener gente para decir: Ay!, que no me entero, o ¿vas a hacer esto? O déjame los apuntes que se me ha ido". (Alumna nº 9. E-7)

En el instituto y a lo largo de la etapa de Secundaria Obligatoria, se atiende poco al trabajo de colaboración y en equipo de los alumnos. Algún profesor cree que actividades en las que tuvieran que debatir y llegar a consensos resultarían

beneficiosas. Se menciona, como ejemplo, el caso de los alumnos delegados de clase, que podrían establecer relaciones de colaboración con la supervisión del profesorado.

En alguna asignatura se plantean trabajos colectivos, pero ni siquiera los alumnos se encuentran acostumbrados y están todo el rato midiendo su contribución al equipo y reclamando como contrapartida un reconocimiento en las calificaciones; tampoco los profesores se proponen otro tipo de actividades que las que impliquen el esfuerzo individual y la comprobación constatable del progreso en la adquisición de conocimientos y competencias.

“En el instituto atendemos muy poco al trabajo en equipo. Eso sí que lo echo de menos. Desde donde ahora estoy, una de las cosas que le ando dando vueltas en la cabeza es cómo darles más participación, más capacidad para asociarse, para significar algo y para representarse a sí mismos... No sé. Por ejemplo, se ha movido lo de las Juntas de Delegados, que era algo que estaba muy... abandonado. Eso, que a través de ellas se cuente lo que se hace y por qué se hacen las cosas”. (Profesora, 40 años. E-13)

“Ellos llevan muy mal lo de formar grupos. Cuando trabajan en grupo están todo el rato midiendo: es que yo he trabajado más que este, es que yo he hecho todo esto y este no ha hecho nada... Respetan muy poco el resultado final que hayan obtenido como grupo. No hacen más que marcarte muy bien qué es lo que ha hecho cada uno y pedirte que lo valores. No, no son un grupo”. (Profesora, 44 años. E-14)

Algunos profesores creen que la colaboración mutua entre los alumnos tiene efectos muy acusados para el buen desarrollo escolar y les recomiendan que hagan grupo y se ayuden. Reconocen que el profesorado en el instituto se encuentra totalmente enfocado al trabajo individualizado y valoran que el dirigido a fomentar el trabajo en equipo es un tema desaprovechado en las aulas de Secundaria.

“Por la experiencia de la biblioteca, yo a mis alumnos les digo a principio de curso que tienen que formar equipo, que tienen que formar grupo, que se tienen que ayudar. Por otra parte, el trabajo de los chicos en el instituto es bastante individualizado, es complicado... con el tiempo como va, la programación como va. El trabajo en equipo es un tema desperdiciado”. (Profesor, 60 años. E-15)

Voy a narrar aquí, por su carácter excepcional en este tema, la experiencia novedosa planteada en el instituto, tendente precisamente a resaltar la importancia de la colaboración y la ayuda mutua de los alumnos entre sí de cara a

la superación de barreras y obstáculos en el proceso de desarrollo de todos y cada uno de los alumnos escolarizados. Se trata de una innovación en la que los alumnos de primer curso de Bachillerato ejercen de docentes.

Para el profesorado, esta es una labor mixta que se encuentra entre una tarea de iguales y un ejercicio preparatorio para ejercer como profesional docente. Por tanto, esta actividad ha resultado muy aceptada por todos los profesores implicados, que han colaborado activamente en su puesta en marcha seleccionando al alumnado participante. De este modo, los alumnos voluntarios asumen el rol de aprendices de docente y desarrollan una labor de apoyo y ayuda a otros compañeros más pequeños en edad y conocimientos, constituyéndose en un motor impulsor de su proceso de aprendizaje.

"Este año hemos iniciado otro programa, que se llama Aprendizaje y Servicio. Son alumnos de Bachillerato... y han dado clase a alumnos con problemas de 1º y 2º de la ESO. Eso se ha hecho tres horas a la semana, los lunes, martes y jueves, nos quedábamos aquí de dos a tres". (Profesora, 40 años. E-13)

"E hicimos un Compromiso del Voluntario y un Compromiso también del Alumno que iba a acudir, que era un compromiso totalmente voluntario y el que, si no se comportaba bien, salía del programa y... que iba a ser un programa de ayuda en los deberes. Ha resultado muy bien porque, incluso siendo séptima hora, solo hemos tenido dos bajas de niñas que vieron que aquello era para ir a trabajar". (Profesora, 40 años. E-13)

Por su valor como ejemplo de la ayuda mutua entre iguales, expongo aquí las manifestaciones de una profesora, mediante las que relata el inicio y el desarrollo exitoso de esta experiencia de innovación, para la que existen pronósticos fiables de continuación y ampliación en próximos cursos.

"De los voluntarios no ha habido ninguna baja y para ellos ha sido una mejor experiencia que para los niños pequeños. Los voluntarios han estado encantados y veían la problemática que había. Ellos pasaban la lista: ¿tú qué haces cuando tienes deberes? Yo hacía esto cuando tenía tu edad, me organizaba así... y entonces se creaba un vínculo como muy especial. Los voluntarios eran de 1º de Bachillerato". (Profesora, 40 años. E-13)

"Los alumnos que asistieron fueron seleccionados en la junta de tutores. No fue abierto porque era un programa piloto y no nos podíamos lanzar a la aventura. Entonces los tutores decían: pues yo creo que este niño lo necesita o a este niño le cuesta mucho. Era gente como que podría caer, es decir que no eran fracasos absolutos de gente que tenía

ocho o nueve (asignaturas suspensas) o de gente que está fuera ya del sistema, sino alumnos que tenían en torno a cuatro (calificaciones pendientes) y que podían repetir o fracasar. Y ha resultado genial". (Profesora, 40 años. E-13)

En resumen, los padres han mantenido unas relaciones de control y supervisión de los amigos de sus hijos desde la cercanía y la benevolencia. Consideran que sus hijos han mantenido las relaciones con sus amigos desde los primeros años escolares y se han juntado con personas semejantes a ellos, con las mismas expectativas y cualidades. Algunos mencionan la llegada de la adolescencia como un momento de especial preocupación sobre las relaciones que pudieran establecer sus hijos con los amigos, sobre todo con las personas nuevas que pudieran conocer en el instituto. Por ello, recuerdan el temor que les invadía y la vigilancia que mantenían por descubrir indicios de cambio de conducta en sus hijos, por si pudieran estar ocasionadas por nuevas amistades. Estaban, dicen, pendientes de los cambios que se producían en sus hijos, en su forma de vestir y en la forma de comunicarse con ellos.

En los casos en que observaban conductas no apropiadas, hablaban con sus hijos y les asesoraban, haciéndoles observaciones que consideraban pertinentes, comunicándoles su parecer acerca de los amigos cuyo comportamiento no aprobaban. Incluso les recomendaban que abandonaran alguna relación considerada perjudicial. Sin embargo, lo que predomina es el sentimiento de confianza hacia los hijos porque ven que, en lo referente a los amigos, han seguido criterios que comparten con ellos, como son la responsabilidad en los estudios y en los hábitos de ocio. Asimismo, aprueban los comportamientos de ayuda mutua que se prestaban los amigos entre sí y consideran que la convivencia entre ellos les ha ayudado a progresar como personas y en sus estudios.

Los hijos, por su parte, destacan aspectos muy parecidos. Si la triangulación es un procedimiento que incrementa la verosimilitud de los relatos, en este caso resultan muy notorias las coincidencias de lo manifestado por los padres y por los hijos, a la hora de comunicar sus valoraciones y apreciaciones, respecto al tema de los iguales y de los amigos.

Sin embargo hay dos temas que, en las opiniones de los hijos, ganan en intensidad expresiva respecto a las de sus progenitores. Uno es el que atañe a las dificultades que conlleva el inicio de la adolescencia con respecto al descubrimiento y las exploraciones de relaciones de amistad. El segundo, el que se refiere a las ayudas y

apoyo aportados por los amigos de cara al desarrollo como estudiantes y como personas, es expuesto por los alumnos con una gran riqueza narrativa.

La opinión del profesorado atiende a matices diferentes a los mostrados por padres e hijos, pues, aunque consideran que el trabajo de colaboración entre los iguales es un potente medio de aprendizaje para los alumnos, sin embargo esta no se encuentra entre sus principales preocupaciones, que se orientan más al progreso de sus alumnos considerados individualmente.

10.2.4. En la ciudad

Uno de los sistemas en el que nos situamos y con el que interactuamos de una forma natural por nuestro lugar de residencia es el sistema urbano, la ciudad. En ella desarrollamos una parte muy importante de nuestras vidas y es el entorno que, aparte del escolar, acoge a los niños desde sus primeros escauceos fuera de la casa familiar. La ciudad poco a poco se convierte en un medio lleno de posibilidades y sugerencias, desde las actividades meramente recreativas y de ocio en los parques y paseos a otras más culturales y académicas, como las bibliotecas, los cines y los museos. Los padres exponen su parecer acerca del uso que han hecho de la ciudad en los años en que sus hijos han estado creciendo, madurando y formándose y emiten valoraciones acerca de la cantidad y calidad de oportunidades que ofrece para el desarrollo y la educación.

La valoración más común es la de considerar a Alcalá como una ciudad modélica en cuanto a las posibilidades que tiene para que los padres ocupen el tiempo libre de sus hijos y puedan usarlas a lo largo de la infancia y adolescencia; mencionan los parques y espacios naturales, las zonas deportivas, las propias calles y plazas de la ciudad como lugar de paseo, principalmente el centro histórico, las bibliotecas, las academias y los lugares destinados a la actividad cultural, como las salas de exposiciones y teatros.

Consideran que Alcalá ofrece muchas oportunidades también para formarse y progresar en los estudios, puesto que hay centros, tanto públicos como privados, para todos los gustos. Incluso, cuando ya son mayores, como es su caso, existen posibilidades de iniciarse en profesiones y cursar estudios en las facultades

universitarias, que se distribuyen a lo largo de toda la ciudad y en el campus universitario.

"Es mi ciudad y me encanta. Por eso le pongo pocas pegas. Tiene recursos más que suficientes para aprender idiomas, para practicar deportes, muchas bibliotecas, gimnasios, piscinas, polideportivos...". (Madre, 46 años, E-12)

Los alumnos reconocen que el sistema urbano les ha acogido desde que eran muy pequeños y en sus calles, parques, plazas y establecimientos han encontrado la oportunidad de realizar actividades diversas, que les han servido para ocupar su tiempo y han redundado, de un modo u otro, en su desarrollo formativo. La primera coincidencia entre lo señalado a este respecto por los padres y lo que comunican sus hijos es que consideran que la ciudad de Alcalá es un ejemplo de urbe completa, llena de posibilidades, con el añadido de que, al ser relativamente pequeña y manejable, se puede disfrutar sin agobios.

"Alcalá está muy bien porque, si quieres, puedes tener aquí todo: hay colegios, institutos, bibliotecas, incluso la universidad. Hay recursos de todo tipo, se pueden trabajar aficiones como la pintura, la música y la danza en la Casa de la Juventud". (Alumna nº 18. E-10)

"Yo la considero una ciudad muy completa, porque tiene lugares históricos, tiene muchas actividades culturales, teatro, música... Aparte, tiene campo, naturaleza. Y la gente no es como en Madrid, no es gente de paso, sino que está ahí. Se ve en el ambiente que la gente no tiene prisa,... como una vida más cervantina". (Alumna nº 20. E-3)

Enumeran, tal como hicieron sus progenitores, diversos espacios de interés en la ciudad, en los que han pasado muchos ratos y a los que consideran que vale la pena ir. Se trata de los centros dedicados a actividades culturales como el museo Arqueológico y los teatros. Asimismo mencionan la importancia de las instalaciones deportivas que se distribuyen a lo largo de toda la ciudad. Los parques y los espacios naturales ocupan también para algunos alumnos un lugar de importancia en su tiempo de ocio. Las riberas del río, el alledaño Parque de los Cerros y los parques urbanos son otras tantas oportunidades de práctica de ocio, senderismo y uso de la bicicleta.

"El museo Arqueológico es fundamental. He ido bastante a él como un recurso complementario al instituto, cuando estaba viendo cosas de Historia o algo así. Y el Corral de Comedias y el teatro Cervantes... son sitios a donde hay que ir". (Alumna nº 8. E-9)

"Yo he hecho mucho deporte y no he echado nada en falta. He jugado muchos años como federada, tengo muy buen recuerdo de los entrenamientos y de las salidas a jugar a otros sitios. En los parques he pasado la mayoría de las tardes de mi etapa infantil y son muy importantes ahora, incluso, para los mayores, para estar en un grupo... Cuando era adolescente he salido mucho con la bici por el Parque de los Cerros y por el río, el Ecce Homo y por ahí". (Alumna nº 21. E-2)

Al hablar sobre las actividades más frecuentes que sus hijos han realizado en la ciudad, que en su niñez eran normalmente programadas y sugeridas por los padres, destacan sobre todas las de prácticas deportivas, como la natación, el kárate y los juegos de equipo. Eran ellos quienes elegían las actividades extraescolares y organizaban el uso del tiempo libre cuando sus hijos eran pequeños. Procuraban seleccionarlas en función de los gustos de los niños y también como una forma de cultivar las capacidades físicas, compensando y equilibrando el sedentarismo característico de las actividades de estudio.

Los criterios que los padres usaban eran variados: desde que sus hijos tuvieran oportunidad de practicar habilidades en las que presentaban carencias hasta que pudieran ocuparse en aquellas otras para las que entendían que estaban más dotados o que, simplemente, creían que les iban a gustar más.

"En las actividades extraescolares yo elegía las que más les pudieran gustar. De más mayores ya van donde quieren, pero de pequeñas era yo quien las apuntaba por iniciativa mía. Cuando han sido más mayores, cada una se ha dedicado a lo que ha querido y no les decimos nada. Cuando hacen algo ahora es porque les gusta, porque nosotros no las obligamos". (Madre, 46 años. E-8)

Era muy común que sus hijos acudieran a las bibliotecas desde muy pequeños y a las academias privadas, especialmente para aprender el idioma inglés, aunque también, cuando eran un poco mayores, lo hacían para asistir a clases de refuerzo. Con un sentido positivo y aprobatorio, señalan la existencia de numerosas bibliotecas públicas, alguna incluso en el propio barrio en el que habitan.

"Las llevé yo de chiquititas a la biblioteca y sacábamos libros infantiles, libros con patos... muy graciosos. La biblioteca de Cajamadrid funcionaba muy bien y, si no había algún libro, te lo conseguían, los traían incluso de fuera". (Madre, 46 años. E-8)

"Desde los 5 años ha estado estudiando inglés en una academia. Yo le llevé porque me pareció que en el colegio daban muy poquito. Luego ha estado en la Escuela de Idiomas y un señor dijo que si mi hijo había estado en Estados Unidos". (Madre, 55 años. E-22)

Siguiendo la estela de las opiniones de sus padres, los alumnos destacan las bibliotecas como lugares a los que han asistido con asiduidad y que les han resultado muy provechosos en sus estudios. Consideran que existen suficientes a lo largo de la ciudad y valoran este hecho como una ventaja añadida.

"A partir de 4º de la ESO yo he usado mucho las bibliotecas y me parece un privilegio que haya cantidad de bibliotecas en Alcalá y las puedas utilizar. Yo he ido mucho a la biblioteca... Mi madre me decía: ¿qué es lo que haces yendo a la biblioteca, si tienes en tu casa un escritorio precioso y puedes estudiar tan tranquila? Pero, no sé, es otra cosa. En la biblioteca es más fácil, ves a la gente haciendo cosas concentrada y te dices que tienes que hacer lo mismo". (Alumna nº 3. E-11)

Algunos alumnos, a pesar de que reconocen que la ciudad posee numerosas opciones de ocupar el tiempo y de formarse en las aficiones que más les gustan, sienten que Alcalá se queda pequeña, porque las dotaciones y recursos se encuentran, lógicamente, en consonancia con el número de sus pobladores y con su extensión. Por ello, les gustaría encontrarse viviendo en una ciudad más completa, como Madrid. Sin embargo, en opinión de otros, los ciudadanos que estamos dentro de la ciudad, habituados a ella, ni siquiera descubrimos la cantidad de posibilidades que ofrece. Esto sí que es apreciado, sin embargo, por las personas que vienen de forma temporal a ella, como son los estudiantes que residen en otras poblaciones y acuden durante el curso a Alcalá.

"De vez en cuando dices: ojalá viviera en Madrid, porque hay más cosas, pero luego piensas: casi mejor en Alcalá, porque en Madrid hay demasiada gente, demasiado agobio y Alcalá es más reducido". (Alumna nº 4. E-8)

"Para la gente de fuera, Alcalá tiene un millón de cosas, pero para nosotros... Yo he nacido aquí y lo tengo de siempre, pero tengo amigos de la universidad que no son de aquí y dicen que están encantados en Alcalá porque tiene de todo". (Alumna nº 2. E-8)

Alcalá de Henares, como ciudad moderna y de servicios, posee también, a juicio de varios padres, recursos cercanos para sus habitantes, como son una naturaleza fácilmente accesible, dado que las riberas del río Henares y los parques adyacentes, el de los Cerros, Puente de Zulema, Recinto Ferial y Casa de la Juventud se encuentran muy próximos al barrio que habitan y estos lugares ofrecen oportunidades de ser transitados tanto por peatones como para la práctica de la bicicleta. Los colegios a los que han asistido sus hijos y el instituto de Enseñanza Secundaria se encuentran asimismo en las proximidades del río y muy

cerca también del centro de la ciudad. Advierten de que el hecho de ser una ciudad con un casco histórico amplio y relativamente bien conservado facilita la posibilidad de paseos por el centro en familia. Es precisamente ese centro histórico el lugar donde se concentran los establecimientos culturales, teatros y salas de exposición.

"Nosotros somos mucho de salir por Alcalá, por el centro y por el campo. Los fines de semana vamos por el campo y por el río, al Parque de los Cerros,... mucho contacto con la naturaleza. Les hemos enseñado a disfrutar con la bici". (Padre, 56 años. E-10)

Aun con todos los elogios hacia la ciudad, a la que muestran aprecio, bastantes padres consideran que existen algunas carencias en Alcalá de Henares, que echan en falta algunos recursos y dotaciones para ocupar a niños y jóvenes. Se trata principalmente de lugares de expansión y ocio, como pueden ser parques y canchas deportivas, que se sitúan en grandes polideportivos, pero que son casi inexistentes en los barrios. Algunos padres consideran que no existen servicios de tipo municipal para la estancia temporal de los niños, como uno que se llamaba Pequehora y que era una ludoteca en el distrito, a la que podían acudir los niños y eran dinamizadas por personal especializado. Respecto a las programaciones culturales, varios padres aprecian que falta una información continuada por parte de los organizadores y responsables de ellas, aunque también reconocen que la gente no usa suficientemente las que se anuncian. Achacan este hecho a que no existen canales ágiles y de fácil divulgación entre la población. A veces aluden a la falta de interés de la gente por participar en eventos de tipo cultural.

"Lo de Pequehora... mira que lo peleamos... Era un servicio gratuito que se llamaba Pequehora... era del ayuntamiento y tenías la posibilidad de dejar allí a las niñas una o dos horas e ir a hacer la compra o tomar un café con las amigas. Ellas mientras tanto jugaban... Quizá falten en Alcalá zonas deportivas y las que hay no están muy cuidadas. En el barrio no hay ninguna". (Madre, 50 años. E-10)

"Yo creo que tiene bastante (actividad cultural) y por parte de nosotros como ciudadanos no lo usamos. Yo leo el semanario y veo las programaciones... Creo que hay más oferta de la que utiliza Alcalá. Pasa igual que todo:... la gente no es participativa y no tiene tiempo". (Madre, 48 años. E-7)

Bastantes alumnos coinciden con las apreciaciones de los padres en el sentido de que no existe en Alcalá un buen servicio de información respecto a las posibilidades de realizar actividades de todo tipo y tampoco se divulga convenientemente la oferta cultural. Consideran que, por ejemplo, las actividades que se programan en la Casa de la Juventud pasan casi totalmente desapercibidas.

Este hecho produce una sensación entre la población de que existe una atonía en la programación de actividades de ocio y tiempo libre, así como en el cultivo de aficiones, tanto deportivas como de otro tipo.

"Yo he estado en natación, en el Val y en el Juncal. En la Universidad estuve haciendo hípica. En la casa de la Juventud empecé música. Alcalá tiene muchos recursos, pero no se saben utilizar. Le debían dar más cobertura, más información de las actividades que se hacen". (Alumna nº 20. E-3)

Los alumnos, al igual que los padres, también descubren algunas carencias en la ciudad. Pero, a diferencia de estos, las concretan en aspectos no mencionados por sus progenitores, pues tienen que ver directamente con ocupaciones y preferencias suyas. Encuentran que existen pocas instituciones verdaderamente económicas para el estudio de idiomas por los jóvenes. La Escuela Oficial de Idiomas desatiende sistemáticamente las peticiones de matrícula de los menores de 18 años. Otra crítica referida a las dotaciones de Alcalá se refiere a la escasez de actividades dirigidas expresamente a los jóvenes. Y lo comparan con las existentes en otros lugares de España, como es el caso de la ciudad de Salamanca, y constatan que aún tenemos mucho que mejorar en este terreno.

"La Escuela Oficial de Idiomas está muy saturada. Yo he intentado entrar varias veces, pero como no tenía aún 18 años... A lo mejor, si hay tanta demanda, sería bueno reforzar y ampliar". (Alumna nº 21. E-2)

"A mí me parece que faltan muchas iniciativas para jóvenes en Alcalá, que debería haber más debates, charlas, más concursos... más cosas así. Por ejemplo, esto es algo que, cuando fui a Salamanca dije: ¡madre mía, club de debate, club de psicoanálisis, club de tall... Eso era una gozada. Algunas de estas actividades eran de la universidad, pero otras eran de la misma ciudad". (Alumna nº 19. E-10)

En cuanto a críticas y carencias detectadas respecto a los recursos que ofrece la ciudad, los profesores señalan muy pocas, como si consideraran que los que hay son suficientes. En esto coinciden con las opiniones que expresaban los padres. Sin embargo, algunos docentes mencionan la falta de algunos recursos específicos, de acuerdo con sus gustos y preferencias.

"A mí me gustan mucho los títeres. Podría haber en Alcalá un lugar donde se dieran sesiones de títeres para los niños de Infantil. De cine actualmente no hay oferta para niños de Infantil". (Maestra, 55 años. E-3)

"Todo es mejorable. A lo mejor algún sitio para contemplar y manipular la ciencia, algo tecnológico, yo no lo conozco. Experimentos de la luz, del sonido, del universo...". (Maestra, 55 años. E-6)

La diferencia fundamental entre las opiniones expresadas por los padres y por los hijos, tratando este tema, es que para bastantes de estos han resultado decisivos los profesores que han tenido en los colegios y en el instituto para apreciar y valorar los espacios de la ciudad. Los progenitores ni siquiera mencionan el hecho de las visitas y salidas organizadas por los docentes y la importancia que hubieran podido tener para completar la formación de sus hijos. Los alumnos reconocen que, si han conocido bastantes lugares y apreciado actividades de tipo cultural como cine y teatro, ha sido gracias a que en el instituto y en el colegio los profesores les llevaban. De hecho, algunos dicen que no han ido nunca solos a visitarlos. La labor del profesorado en este sentido cobra una especial relevancia y resulta de trascendencia para el desarrollo de la afición por este tipo de actividades.

"En los colegios y en el instituto también se impulsa... En el colegio nos sacaban a conocer cosas... Yo recuerdo en Primaria el itinerario turístico por la ciudad. Lo repetí varias veces, ya me lo sabía de memoria. Una cosa buena es que como casi todo es gratis. Cobran un poquito en la universidad y los fines de semana para entrar en el Paraninfo, pero el resto es completamente gratis". (Alumna nº 21. E-2)

"A muchas cosas he ido con el instituto, que hacía salidas por aquí, por Alcalá. Las visitas culturales las he hecho con el instituto (...) Y he ido a un montón de representaciones teatrales. En todas esas cosas el instituto influye bastante. Al museo, a teatros, al Parque de los Cerros, a ver las ruinas del castillo que hay allí. He ido con el instituto y luego también por mi cuenta". (Alumna nº 3. E-11)

Coincidiendo con la opinión de los alumnos, los profesores de los colegios aluden a las numerosas salidas que programan y llevan a cabo con los estudiantes con la intención de aprovechar y rentabilizar los distintos lugares que consideran útiles y ejemplares para completar la formación de sus alumnos. Se trata de lugares valiosos por su significación natural o cultural, principalmente. Estas salidas o excursiones son objeto del trabajo escolar y se encuentran asumidas dentro del currículo ordinario, pues, posteriormente, los escolares realizan actividades de ampliación, resúmenes y exposiciones.

"Se hacen salidas a los museos, a todos en general, y hay visitas guiadas por Alcalá. Hacemos trabajos sobre ella y además por los Cerros, por los exteriores, al jardín botánico... Hay mucha oferta de actividades. Es vital conocer bien la ciudad en todos los aspectos, lúdicos también, con bici se ha hecho alguna vez y también por las riberas del río, una excursión de estas de salir a las nueve y volver a las dos". (Maestro, 58 años. E-2)

Señalan que la crisis económica hace que no todas las familias puedan sufragar las excursiones de sus hijos. Por ello, muchos docentes han tomado la ciudad de Alcalá como el recurso gratuito más empleado para realizar salidas de ampliación con los alumnos. De ese modo, cada vez se organizan desde el colegio más visitas a la ciudad y menos las que precisan la utilización de autobuses y, por tanto, costes económicos añadidos. Por otro lado, un hecho que facilita la organización de salidas con alumnos desde los colegios y el instituto es la programación que la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Alcalá envía cada curso escolar a los centros educativos, con el fin de que estos puedan seleccionar de entre las propuestas ofrecidas aquellas que resulten más interesantes. Existe un abanico muy amplio de actividades, de diferente naturaleza, a las que pueden inscribirse y todas son gratuitas para los escolares.

"Todos los colegios tenemos un acuerdo con el ayuntamiento: organiza talleres tanto dentro del centro como fuera, organiza visitas para los alumnos, lo que llaman la "ruta de las cigüeñas", trabajamos también con el ayuntamiento en Muestra de Artes Escénicas y pintura. En ocasiones son los propios talleres de Medio Ambiente... Es una forma de facilitar una oferta que luego los niños pueden llevar a sus casas: exposiciones, el museo arqueológico... Se establece una buena sintonía entre el centro, la oferta cultural y las familias". (Maestra, 50 años. E-5)

Llama, por tanto, la atención el hecho de que los padres no resalten, al hablar de los recursos de la ciudad, el papel relevante que juegan los profesores al introducir a sus hijos en el conocimiento y aprecio de los mismos. Los padres necesariamente han de ser conscientes de que sus hijos, a lo largo de su escolaridad en los colegios y en el instituto, han llevado a cabo numerosas salidas a la ciudad, pues un requisito imprescindible para que los alumnos puedan asistir a ellas es que los progenitores lo autoricen de forma expresa. Algunos profesores, no obstante, mencionan que el equipo directivo de la Asociación de Madres y Padres ve con buenos ojos que se promuevan salidas con el alumnado y las valoran con agradecimiento, como una muestra de que los profesores ponen interés y se esfuerzan por realizar voluntariamente unas actividades extraordinarias a las que no se encuentran estrictamente obligados.

“Los padres de la AMPA tienen obsesión por que saquemos a los niños a excursiones. En parte los entiendo, porque no tiene todo que ser aquí... Realmente los padres se motivan mucho cuando ven que los sacas de excursiones, que ven cosas que merecen la pena, que te esfuerzas en ellos”. (Maestro, 56 años. E-1)

En resumen, los padres muestran una aprobación general a la ciudad de Alcalá de Henares por la cantidad de recursos que ofrece, pues la consideran dotada de todos los servicios que ellos han necesitado para poder completar la formación de sus hijos, desde academias a bibliotecas, desde canchas deportivas a espacios en la naturaleza donde pasear y practicar deportes al aire libre. Los hijos muestran numerosas coincidencias al valorar a la ciudad como un espacio lleno de oportunidades para ocupar el tiempo de ocio y completar la formación y el desarrollo de niños y jóvenes. Pero, a diferencia de los padres, los hijos mencionan la importancia que para ellos han tenido las actuaciones del profesorado en este sentido, puesto que en múltiples ocasiones les han llevado a conocer distintos espacios de la ciudad y a actividades de tipo cultural.

Los progenitores son escasamente críticos respecto a sus carencias, de las cuales sólo señalan en breves pinceladas la falta de espacios deportivos para jóvenes en los barrios, la inexistencia de una información continuada de la programación cultural que se ofrece y la carencia de servicios de apoyo a la familia en el cuidado de los hijos fuera del horario escolar, como puede ser una actividad de distrito que se llevaba a cabo en el barrio Nuevo Alcalá, consistente en una ludoteca donde se podía dejar a los hijos durante cortos espacios de tiempo para que sus progenitores pudieran dedicarlo a las tareas que más precisaran. A diferencia de los progenitores, los hijos, al descubrir carencias en la ciudad, critican que faltan las actividades especialmente dirigidas a los jóvenes.

10.2.5. Respecto a los medios de comunicación

El sistema que comprende y engloba a los medios de comunicación es muy moderno y actual y se encuentra omnipresente en nuestros días, acompañando y condicionando la vida cotidiana de la mayor parte de la población de los países desarrollados. Posee múltiples tentáculos que, en conjunto, se denominan nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. A nuestra sociedad ya se la conoce, por esta misma razón, como la sociedad de la información.

Las personas que intervienen en esta investigación se encuentran muy relacionadas con estos medios. De hecho, los integrantes de las familias los usan asidua y cotidianamente. Una de las peculiaridades de nuestro tiempo con relación a épocas pasadas consiste en que el sistema familiar, por primera vez en su evolución histórica, está expuesto a un sistema externo, como el de los medios de comunicación de masas, a través del cual el mundo exterior penetra en el interior del hogar. A los sistemas familiar y escolar, que eran los espacios tradicionales de socialización y educación de las nuevas generaciones, se les ha unido en el momento actual el formado por los medios de información, que propician las nuevas tecnologías de la imagen y el intercambio de datos, como fruto de una cadena imparable de descubrimientos e innovaciones en el campo de las comunicaciones y de la inteligencia artificial.

Los progenitores exponen sus puntos de vista sobre el grado de uso de estos nuevos medios tecnológicos por parte de sus hijos, así como sobre las condiciones en que se lleva a cabo su práctica en el hogar familiar. Asimismo expresan opiniones y temores acerca de los inconvenientes que esconden y también de las ventajas que proporcionan. Consideramos en este apartado los medios que se encuentran más utilizados y extendidos entre la población, que son la televisión, los teléfonos móviles, el ordenador, la conexión a Internet y las noticias de actualidad. De acuerdo con las manifestaciones de varios padres, sus hijos han visto en televisión emisiones de dibujos animados y programas infantiles, habituales desde hace ya muchos años. Pero eso ocurría cuando eran pequeños, entendiendo la duración de esa edad hasta el momento en que entraron en el instituto. De ahí en adelante, reconocen que sus hijos apenas ven lo que ponen en el televisor, porque tienen poco tiempo libre, dado que los estudios y las aficiones que practican, como los deportes y la música, les tienen ocupados; sobre todo también porque creen que el tipo de programación que emiten los diversos canales no les gusta. Sus hijos son selectivos, pues tienen afición principalmente a los documentales, los dibujos y las películas.

"En realidad no tenían mucho tiempo para ver la tele, porque venían, comían, descansaban un poco. A lo mejor si echaban una serie, como por ejemplo los Simpsons, veían un rato la televisión hasta las cuatro y luego se ponían a hacer los deberes y a estudiar. Luego había que ir... que si a la danza, que si a natación... Cuando llegaban eran las ocho o las ocho y media y ¿qué quedaba? Ducha y cena, porque se tenían que levantar a las siete y media".
(Madre, 51 años. E-16)

Los hijos, si bien en la infancia eran dados a visualizar programas y series de contenido infantil o de dibujos animados, en la adolescencia y después en la actual juventud mantienen una relación de cierta distancia con lo que habitualmente se entiende como ver televisión, es decir, encender el aparato y pasar unas pocas horas contemplando los programas que las distintas cadenas ofrecen a los telespectadores. Los alumnos reconocen que, cuando eran pequeños, acostumbraban a ver en televisión sobre todo programas infantiles, pero en la actualidad consumen poco tiempo ante las pantallas del televisor. En esa apreciación coinciden plenamente con sus padres, reconociendo que en este terreno mantienen usos y costumbres diferentes a los de sus progenitores.

"Yo llevo cuatro años sin ver la televisión propiamente, porque encontrar un programa de televisión que te guste es difícil; que te venga bien el horario también es muy difícil y luego... que lo que te están explicando en televisión... A mí, por ejemplo, lo que me pasa últimamente viendo películas, digo: superdivertido, sí, pero no me aporta nada, me parece que pierdo el tiempo y por eso no me gusta. Luego, los documentales o programas didácticos, muchas veces pienso: van muy lento y entonces no los pienso ver. No van a mi ritmo". (Alumna nº 19. E-10)

Por tanto, los jóvenes se muestran críticos hacia el medio televisivo y no se caracterizan por ver de un modo pasivo los programas enlatados que emiten las diversas cadenas. Sin embargo, hay algún tipo de programas que a varios alumnos sí les parecen curiosos y dignos de atención. Se trata de los programas con contenidos didácticos y divulgativos, conocidos popularmente como documentales. En concreto, hablan de una cadena que se caracteriza por poseer en su programación gran cantidad de espacios de este carácter.

"En general no me gusta la tele. La he visto más que ahora, Pasapalabra y cosas de esas, programas así... chorras. Pero siempre me levantaba y decía: ¡qué asco, he perdido el tiempo, he perdido toda la tarde! La verdad es que la 2 es la única televisión que veo interesante. En la 2 no hay programas basura, casi siempre hay cosas interesantes. No sé por qué la gente no la ve... Ese tipo de televisión está muy bien y hay solo un canal y me da mucha pena". (Alumno nº 6. E-11)

Salvan de la programación solamente los documentales y las películas y se mantienen muy críticos con los noticiarios televisivos, porque buscan aumentar la audiencia, aunque sea a costa de emitir noticias truculentas, en donde el morbo y el sensacionalismo son ingredientes fundamentales. Otros manifiestan que dan valor a las películas y series de contenido histórico y cultural, pues les sirven para

contrastar sus conocimientos de la época con lo que se refleja en ellas. Es decir, la mayor parte del alumnado sostiene que la televisión no es un medio que les resulte demasiado atractivo. Además no consideran cómodo ni accesible el horario de programación, por lo que recurren a conseguir sus programas preferidos en formatos comerciales o recogidos a través de Internet y eligen el momento que consideran más conveniente para visualizarlos.

"A mí de pequeña me gustaban mucho los dibujos animados y los sigo viendo ahora (se ríe). Ahora me gustan los documentales, documentales de animales y poco más... La actualidad no me gusta nada. Son noticias siempre negativas: que si tal ha robado tantos millones y el otro también...¡Y a mí qué me importa!... Es algo que... te sientes impotente. A mí las películas me encantan... es cine. Algunas veces las veo en televisión, pero raras veces... Más frecuente es que las consiga en DVD y las veo cuando quiero". (Alumna nº 20. E-3)

"Las series y películas históricas siempre me han gustado mucho y me ha gustado comprobar si lo que yo había estudiado sobre la época era verdad, sobre si en ese siglo pasaba eso o si ese rey había hecho tales cosas o no". (Alumna nº 21. E-2)

Pero, de igual modo que varios padres señalan que sus hijos no se someten a la programación horaria que llevan a cabo los canales de televisión, sin embargo comprueban que tienen más tendencia a ver televisión a la carta, es decir, a visualizar programas a los que acceden vía Internet o una vez que los han descargado por cualquier otro medio. Lo que les gusta especialmente son las series y las películas en versión original y la música en general. Aprovechan este recurso que supone ver en pantallas series y clips musicales para practicar los idiomas extranjeros, principalmente el inglés, a no ser que estén interesados en otros idiomas como el francés y el alemán por los estudios que realizan. Esta es una característica muy común de estos alumnos.

"Ven poco la televisión. Son más de ver por Internet. Ahora mismo están siguiendo series, algunas muy famosas. Las siguen en inglés, sin subtítulos de ningún tipo. Hablan inglés casi perfectamente. Una de sus aspiraciones es ir a estudiar a Estados Unidos. Ellas estuvieron aprendiendo inglés en academias desde muy pequeñas y la afición a las series en versión original la tienen desde hace mucho". (Padre, 56 años. E-10)

"Les gustan las películas, porque programas así... no. Algún documental y sobre todo películas. Las ponen en inglés, en blanco y negro, además. Es lo que más les gusta. Ellas lo hacen por iniciativa propia. No vemos la tele con ellas, porque no consienten que haya ningún ruido. Como haya algún ruido, te paran" (Padre, 51 años. E-8)

Algunos alumnos destacan que la televisión desperdicia una ocasión extraordinaria como recurso para el aprendizaje de idiomas para el conjunto de la población. Consideran que el hecho de doblar todo tipo de programas y traducirlo siempre a nuestra lengua materna hace que los telespectadores desaprovechen la oportunidad de escuchar en versión original todos los testimonios, lo cual hubiera facilitado el aprendizaje de idiomas extranjeros. Este es un hecho que les parece importante del manejo de las pantallas en general: la facilidad de aprender idiomas a través de ellas, de penetrar y conocer la cultura de otros pueblos y de abrir el horizonte de las posibilidades a sus mentes.

"La televisión aquí a lo mejor se hubiera podido aprovechar más, por ejemplo, en el ámbito de los idiomas para niños, no doblar las películas o subtítularlas y ponerlas en versión original. En muchos países se hace eso". (Alumna nº 21. E-2)

Por otro lado, algunos padres afirman que, cuando sus hijos eran pequeños, han controlado y establecido normas y condiciones para ver la televisión en el hogar y les dejaban verla a horas que consideraban adecuadas como un modo de descansar de las actividades y trabajos realizados. El televisor estaba situado en un lugar común, que solía ser el salón de la casa. Era usual que los padres vieran la televisión con los hijos, pero, normalmente, en la actualidad la ven ya por separado, dado que los gustos de unos y otros, tal como anteriormente mencionaba, no son coincidentes.

No obstante, bastantes padres consideran que sus hijos no abusan en modo alguno del medio televisivo y, por el contrario, aprueban sin reticencias el uso que dan a la visualización de series, películas y conciertos en versión original, porque creen que les aporta muchos recursos para mejorar en el dominio de los idiomas extranjeros, especialmente del inglés, al cual los progenitores conceden un valor de primer orden por la trascendencia que tiene en el mundo de hoy para poder optar a cualquier puesto de trabajo de cierta responsabilidad.

Las declaraciones y opiniones de los padres respecto al uso que sus hijos hacen del medio televisivo coinciden, pues, con las que estos últimos realizan. Los profesores hablan sobre el uso de las nuevas tecnologías y los temas de actualidad, pero hablan muy poco sobre el televisor, dado que, como tal, se utiliza muy poco en el centro escolar y solamente como soporte para la visión de documentales de diversa temática.

En otro orden de cosas, en los hogares de estos alumnos el uso del ordenador y de la conexión con Internet están completamente normalizados. En general, los

padres se plantearon adquirir el ordenador a sus hijos cuando acabaron la Educación Primaria y se dispusieron a incorporarse al instituto, porque lo reclamaban como una herramienta necesaria para poder llevar a cabo sus estudios.

"Hoy día el ordenador es necesario, imprescindible. Fueron a clase de mecanografía y dijimos: ahora que ya han empezado con esto, vamos a comprarles el ordenador... Internet en casa lo tenemos desde hace unos diez años. Han aprendido a usarlo más bien con las clases que ellas hayan dado en el colegio y luego ellas mismas,... porque la verdad es que nosotros no las hemos enseñado a manejar el ordenador. Compramos el ordenador pensando en sus estudios". (Padre, 48 años. E-21)

Padres e hijos coinciden plenamente también en el hecho de que el inicio de la ESO marcaba la frontera en la que los alumnos reclamaban a sus progenitores que les proporcionaran un ordenador, alegando que era una herramienta necesaria para poder desarrollar los nuevos estudios a los que se enfrentaban en el instituto. Los hijos, en general, consideraban que esto era lo que ellos observaban que ocurría en las casas de sus familiares y de sus compañeros. Junto con el ordenador, como algo consustancial a él, se reclamaba también la conexión a Internet.

"El ordenador hemos empezado a usarlo, como todos los compañeros, en 1º o 2º de la ESO y hemos aprendido a usarlo solas, aunque teníamos algo de idea de informática, pero hemos aprendido solas. Yo creo que se lo empezamos a pedir a nuestros padres por moda, porque en casa de nuestros tíos habían comprado el ordenador a mis primos y nosotras dijimos: ¡hala, nosotras también queremos uno!". (Alumna nº 18. E-10)

Casi todos los padres mencionan que la razón por la que adquirieron este recurso era porque los hijos lo demandaban, pero también ellos se daban cuenta de que les resultaba necesario para poder seguir las asignaturas a las que se enfrentaban en los nuevos estudios y como instrumento de consulta y de trabajo. Algunas familias, no obstante, ya disponían en casa de estos medios debido, principalmente, al trabajo de los padres.

"Me compré el primer ordenador en el año 97 y pusimos línea ADSL en el 99. Mis hijas utilizaban el ordenador para pintar, para jugar y para juegos educativos... En el trabajo iban a tirar dos ordenadores y me los traje y los puse en funcionamiento y les di uno a cada una, para que hiciesen sus cosas y sus trabajos y con su conexión a Internet. Les expliqué los elementos básicos: esto es tal... así funciona el teclado. Así aprendieron, aunque en el

colegio y en el instituto también tenían ordenadores y les explicaban. Para sus estudios los han usado mucho". (Padre, 52 años. E-13)

Algunos alumnos mencionan que sus demandas no fueron satisfechas tan rápidamente, porque los padres ponían pegos y se mostraban reacios a admitir que fuera una herramienta tan imprescindible como ellos sostenían. La tensión que manifiestan estas negociaciones entre padres e hijos tiene que ver con el cambio de intereses entre generaciones y también con las modas vigentes en cada época.

Las reticencias de algunos padres se debían a que consideraban que el ordenador no tenía por qué ser el centro de la acción del estudiante y no tenía que suplir completamente las funciones de los libros de consulta o de texto. Con ello, algún progenitor comunicaba a sus hijos que los trabajos que no tienen un componente personal de elaboración y asimilación por parte de ellos no poseen ningún valor, como es el caso de las tareas que el ordenador permite y facilita, los de cortar y pegar.

"Hasta la ESO para los estudios siempre he usado los libros más que Internet. Mi padre tiene muchísimos libros y enciclopedias. A mi padre siempre le ha gustado y a mí también me educaron para... yo qué sé... leer un libro y pasar las hojas, leer apuntes y subrayar y tomar notas. En los estudios se ha intentado llevar tanto el terreno a las nuevas tecnologías que me parece ya abusivo... El ordenador más que nada lo uso para buscar alguna información o para complementar los apuntes del libro". (Alumna nº 12. E-1)

"En casa tengo Internet desde los 14 años. En 4º de la ESO y luego en Bachillerato y muchísimo más en la universidad es absolutamente imprescindible. Sin Internet, a nivel universitario, no puedes vivir. Mi padre siempre ha sido muy reticente a que usara Internet en los trabajos escolares, no le gustaba eso de "corta y pega", siempre prefería que hiciera los trabajos buscando en libros". (Alumna nº 21. E-2)

Manifiestan varios alumnos que, cuando sus padres comprobaron que los estudios se iban complicando, acabaron transigiendo. Es compatible esta constatación con la versión que los padres realizaban respecto a que, llegados a los primeros cursos de ESO, ellos ya no pudieron ayudar a sus hijos en los estudios y, entonces, apareció como un recurso providencial el ordenador, que, de paso, les permitía liberarse de la carga que les suponía el enfrentarse a conocimientos que ellos no habían cursado o que lo habían hecho con una terminología ya obsoleta y superada. Así pues, han usado, dicen, el ordenador e Internet para sus estudios,

sobre todo a partir de los primeros cursos de ESO y, lógicamente, mucho más en Bachillerato y actualmente en la Universidad.

"Internet lo he usado mucho en los estudios, desde 3º de la ESO que fue cuando empezaron a pedirme trabajos elaborados. Ya necesitaba tener más información y dije: en Internet tiene que estar. Y me acostumbré a buscar en Internet". (Alumna nº 7. E-9)

"Mis padres eran muy reacios a Internet, hasta que no vieron que ya era una necesidad, porque estaba en el instituto. Iba a hacer Bachillerato,... como que lo necesitabas para información y porque era mucho más cómodo". (Alumna nº 5. E-6)

Los progenitores relacionan el uso que sus hijos hacen del ordenador con sus tareas en los estudios más que con las de entretenimiento y juegos. Creen que dedican un tiempo razonable a estos medios y en sus inicios, cuando sus hijos cursaban la ESO, lo normal era que existiera un solo ordenador en la casa a disposición de todos los miembros de la familia y que este se encontrara ubicado en una sala de acceso común para todos.

"Desde que mi hija mayor comenzó la ESO siempre hemos tenido en casa el ordenador e Internet para los estudios. No ha sido preciso regularles su uso, porque creemos que han consumido responsablemente cuando lo necesitaban. Estaba en el salón, a la vista de todos. El niño es mucho más feliz con un libro en las manos que estando con el ordenador". (Padre, 50 años. E-2)

"Nosotros hemos tenido un ordenador para la casa y era el de sobremesa, en un lugar fijo. Se ha usado cuando cada uno lo necesitaba. Más que nada mis hijos lo usan para buscar información o para las redes... Su profesor tiene una página en Facebook y les pone artículos que tienen que leer, les pone obras, les pone artículos que tienen que ver con la música...". (Madre, 53 años. E-18)

Varios alumnos, de un modo similar y paralelo a lo expresado por sus padres, citan que al principio el ordenador se encontraba en un lugar común de la casa y que podía ser usado por cualquier miembro de la familia. Este hecho refleja condiciones biográficas y de evolución de los productos y del mercado de las nuevas tecnologías. Hace aproximadamente diez años los ordenadores ofrecían menos prestaciones que los actuales y, además, eran más onerosos que ahora.

Lo mismo ha ocurrido con la conexión a Internet a través de ADSL. Hoy día resulta ya más común y está más extendida la posesión individual de varios productos tecnológicos como son el ordenador portátil, las tabletas y el teléfono móvil con

conexión a Internet. Lo que reflejan las opiniones de estos padres y estos hijos se encuentra referido a los años en que estos últimos eran adolescentes. Ahora es bastante normal que el uso del ordenador o del portátil sea exclusivo para el estudiante, que ya se encuentra cursando estudios universitarios.

“El ordenador estaba en mi habitación y allí lo usábamos todas. Mi madre también, si tenía que poner un e-mail. Pasábamos mucho tiempo en el ordenador, buscando información y curiosidades y cualquier tontería. También nos bajábamos series y películas”. (Alumna nº 18. E-10)

“Cuando era pequeño, el ordenador de casa era para todos y teníamos una especie de agenda de cuándo utilizarlo. En los primeros años de la ESO lo usaba mucho, sobre todo para redes sociales o para trastear en él... No me gusta usar el ordenador, lo hago por necesidad. Si para un trabajo puedo usar un libro, lo prefiero antes que buscar cosas en Internet y leerlo en el ordenador”. (Alumno nº 17. E-3)

La iniciación de los hijos en el manejo del ordenador, salvo contadas excepciones en que los padres lo conocían por su formación o lo usaban como una herramienta para sus respectivos trabajos, se producía más bien en los colegios a través de las prácticas que realizaban los alumnos en la sala de ordenadores y, más adelante, en el instituto cursando la asignatura de Tecnología.

Muchos profesores manifiestan que el centro escolar es el principal lugar donde los chicos aprenden a manejarse con el ordenador y a obtener información de Internet. Esto mismo también lo manifestaban tanto los alumnos como sus padres. En efecto, el uso de las pizarras digitales en el aula y de las salas especializadas en nuevas tecnologías, tanto en los colegios como en el instituto, son de uso común y normalizado en el currículo escolar. Y esto ocurre desde la infancia, desde que los niños se escolarizan en Educación Infantil, a los 3 años. En estas aulas suele haber un rincón dedicado al manejo del ordenador, para realizar juegos y ejercicios, por donde van rotando los alumnos en pequeños grupos. Posteriormente, en Educación Primaria, en cada aula existe una pizarra digital y también aulas especializadas en informática, a donde acuden los alumnos con sus profesores varias veces por semana. De este modo la alfabetización digital se produce decididamente en los colegios.

“Desde el colegio se potencian las nuevas tecnologías. En Infantil ya tienen el rincón del ordenador. En Primaria, en las aulas de informática, van dos veces por semana. El uso de tecnologías está ya muy asentado. Ahora también con la dotación de las tablets, con el

proyecto que estamos haciendo. Trabajan con “compañeros de hombro”, una tablet para cada dos. En todas las clases de mayores tenemos pizarras digitales. Cuando hay dudas enseguida se busca en Internet”. (Maestra, 55 años. E-6)

“El ordenador se usa para presentarles el trabajo, para contarles cuentos, para actividades como matemáticas y también para jugar, colorear, etc. Las editoriales nos facilitan materiales con actividades de tipo interactivo. No se puede desechar lo tradicional, las fichas, los libros, pero las nuevas tecnologías son fundamentales”. (Maestra, 55 años. E-3)

Algunos profesores mencionan el hecho de que los clásicos apuntes y deberes escolares se van traduciendo poco a poco al lenguaje digital. Cada vez se potencian más las páginas web de los centros educativos y dentro de ellas aparecen los espacios dedicados a asignaturas y a profesores. De este modo los alumnos han de consultar periódicamente las indicaciones de sus maestros y llevar a cabo tareas que les encargan. Asimismo, manifiestan que, si bien está atendido en el colegio el aprendizaje técnico de las nuevas tecnologías, existen lagunas que aún están por cubrir.

En efecto, el uso de la privacidad, de la información confidencial y los peligros encerrados en la participación en redes sociales a través del ordenador y de los teléfonos móviles son fenómenos que ocupan y preocupan a muchos adolescentes, los cuales se encuentran inermes ante las dificultades que de ordinario se les presentan debido a su ignorancia e insensatez, dado que ni sus padres ni el resto de los adultos que les rodean conocen ni han tomado este tema en consideración. Así pues, algunos profesores ya mencionan este hecho como un fenómeno actual digno de ser considerado.

“El trabajo con Internet en las aulas es a diario, porque tenemos pizarras digitales. Se trabaja a nivel grupal. También tenemos un aula de informática que se usa mucho para consultar información o para hacer algún trabajo en equipo. Lo que no hacemos es enseñar a los niños a manejarse en las redes sociales. Esa es una carencia que yo creo que tenemos que cubrir enseguida. Es que tampoco hay tiempo. Tendríamos que buscar alguna fórmula de cómo trabajar eso, sobre todo con los alumnos mayores”. (Maestro, 51 años. E-4)

Por otro lado, varios maestros llaman la atención acerca de los mitos que se construyen alrededor del uso de los ordenadores y de Internet. Existe la creencia entre los padres, dicen algunos docentes, según la cual, una vez que los hijos poseen la fuente de conocimiento que representan las nuevas tecnologías, el aprendizaje es algo que se produce por sí solo y basta con conocer el manejo del ordenador. Sin embargo, no se da una transferencia automática tal entre

contenidos, aparatos y mentes estudiantiles. Cada alumno ha de realizar el proceso personal, aunque sin duda lo digital, la cultura audiovisual y la imagen facilitan los caminos de entrada de los conocimientos. Pero no existe una correspondencia mecánica entre visualizar un documental sobre un tema y aprender los conceptos que se manejan en él.

"Actualmente los profesores usamos cada vez más las herramientas del mundo de la información y de la imagen. La cultura del libro se va... por el tipo de alumno que tenemos. Al alumno de ahora no le podemos poner solo delante de un libro, es absurdo. Cuando un profesor es consciente de ello, aunque no utilice las nuevas tecnologías en clase, les remite a ello". (Profesor, 60 años. E-15)

"El aprendizaje de los niños con Internet no es tan rápido como creemos. El utilizar un pendrive, que es mi primer libro, para que se lleven los resúmenes, el vocabulario, los cuadernos de clase, que se lleven material interactivo y que puedan hacer en casa el blog diario, los deberes y las actividades... Es, por desgracia, lento, pero se va consiguiendo". (Maestro, 56 años. E-1)

Hay padres que se reconocen como personas totalmente ignorantes en el uso del ordenador e Internet e incluso bromean acerca de su incapacidad de desenvolverse hasta con el teléfono móvil. Es decir, la brecha no solo generacional sino de acceso y uso de las nuevas tecnologías aparece dentro de los hogares entre los padres y los hijos y constituye un fenómeno reseñable. Este hecho posee muchas connotaciones, que tienen que ver con la dificultad que presentan los padres en la actualidad para poder seguir, asesorar y controlar el uso que los hijos hacen de estos medios. Más adelante dejaré constancia pormenorizada de este tema.

"Han aprendido a manejarlos en el colegio y en el instituto. A nosotros nos han hecho preguntas concretas: cómo se pone la negrita, cómo se hace una tabla en Excell... Nosotros principalmente les hemos facilitado estos medios para el estudio". (Padre, 47 años. E-17)

"Le pusimos Internet por los estudios, yo creo que a finales del colegio, para tener una ayuda ahí, ya que nosotros no podíamos y ella lo pedía, porque le hacía falta para estudiar. Todo lo que sabe de ordenadores lo ha aprendido ella, porque nosotros no tenemos ni idea, yo me pierdo en esas cosas (se ríe abiertamente). Yo no sé ni manejar el móvil todavía. Hemos estado acostumbrados a vivir sin eso; ellos ya no pueden...". (Madre, 52 años. E-4)

Los hijos corroboran con sus opiniones las declaraciones de sus padres respecto a las personas que les introdujeron en el manejo del ordenador. Son muy contados

los casos en que las profesiones y la preparación de los padres les permitían iniciar a sus hijos en esas destrezas. Algunos alumnos así lo constatan, pero lo común era que se introdujera su conocimiento y uso en el colegio, en forma de talleres y rincones, y posteriormente en el instituto a través de asignaturas regladas como la de Tecnología.

Para algunos alumnos lo que ocurrió es que sus padres se mantuvieron un poco al margen de cómo usar el ordenador, una vez que decidieron adquirirlo, porque no poseían conocimientos de informática. Así que los hijos, con lo que aprendían en el colegio y obteniendo información de otros amigos y compañeros, conseguían manejarse y usarlo. Reconocen que ellos se consideran un poco autodidactas con estos medios y basta con breves indicaciones de algún compañero que posea un aparato, para que enseguida puedan familiarizarse con su funcionamiento y esto lo consiguen fácilmente.

“Mi padre me introdujo en el ordenador, porque él es administrativo, y yo también aprendí mecanografía. En el colegio, a partir de 3º de Primaria, nos llevaban un día a la semana a clase de informática y teníamos, por ejemplo, Conocimiento del Medio con los ordenadores y había luego actividades en el libro... En la ESO teníamos clase de Tecnología”. (Alumna nº 21. E-2)

“Yo creo que en nuestra época somos autodidactas, porque... lo vas viendo. A lo mejor alguien se ha comprado un móvil y dices: A ver cómo es y tal... Llegas y te lo coges tú también, porque te ha gustado y... ya, más o menos, sabes cómo va. Estamos rodeados de tecnología y lo vas captando”. (Alumna nº 3. E-11)

Varios profesores, al evaluar el uso que realizan sus alumnos de las nuevas tecnologías, consideran que está ocurriendo un hecho particularmente grave. Los padres confesaban que su preparación en el manejo de las tecnologías es muy escaso y que, por tanto, no eran ellos quienes introducían a sus hijos en ese conocimiento. Sin embargo, apenas mostraban intranquilidad por ese hecho, dado que las consideraban principalmente como una herramienta con la cual los hijos podrían satisfacer sus necesidades de ayuda en los estudios, que ya ellos reconocían que no podían darles. Este hecho permite visualizar la fractura que supone la alfabetización digital entre unas personas que se mantienen alejadas y ajenas a los nuevos medios y otras, los hijos, que se encuentran enfrascados en su uso y, a veces, abuso.

“Los padres, yo creo, se encuentran con una dificultad, que son las tecnologías. Las tecnologías son un problemón, porque lo es incluso para mí. Yo les he llevado a un

campamento de inglés. Para mí ha sido un problema, porque el niño se encierra, tiene su mundo, se aísla. Si tú intervienes, eres un intruso; si tú se lo quitas, es un drama; si tú se lo prohíbes..." (Profesor, 60 años. E-15)

Y este hecho tiene trascendencia. En efecto, la red y especialmente las redes sociales esconden peligros que potencialmente pueden causar disgustos y preocupaciones a los usuarios inexpertos. Los engaños y las extorsiones derivados del uso de información privada se encuentran a la cabeza de estas disfunciones. Los padres, en la opinión de algunos profesores, se limitan a cumplir el papel de suministradores de productos informáticos para sus hijos, pero no adoptan el rol de personas que deben tutelar el uso que se hace de esos medios ni asesoran acerca de los peligros que encierran y la forma de evitarlos. Esto ocurre simplemente, afirman los docentes, por falta de conocimiento.

"Virus, timos, engaños, desprotección ante los datos emitidos en Internet... Lo de la imagen personal lo aprenden a base de darse la guantada, porque muchos de ellos su primera mala experiencia con esto la tienen en 1º o 2º de ESO, que es cuando empiezan a tener móvil, porque le mando una foto a no sé quién y... esto circula. O no sé quién ha soltado un bulo en Internet y está diciendo tal cosa por whatsapp..." (Profesora, 44 años. E-14)

"Yo me escandalizo, porque en 4º de ESO les hablo de cómo usar las nuevas tecnologías de forma segura y resulta que han llegado a 4º manejando todo tipo de tecnologías sin tener ni idea de los riesgos que hay ni de los peligros. Año tras año no dejo de sorprenderme de cómo en esta sociedad en donde un niño de 5 años puede manejar un teléfono, una tablet, Internet,... cualquier cosa,... Y lo peor es que veo a las familias que tienen menos idea todavía. Creo que hemos dejado una herramienta,... pero los propios padres creo que son los peores, porque no saben". (Profesora, 44 años. E-14)

Los profesores opinan que en este momento son precisamente los padres los más necesitados de formación sobre las nuevas tecnologías, para que a su vez puedan ayudar a sus hijos y ejercer una tutela efectiva sobre estos medios y así poder evitar las numerosas disfunciones de que periódicamente se hacen eco los medios de comunicación, con el consiguiente gasto emocional para las personas que sufren situaciones no deseadas. El desconocimiento que bastantes padres tienen ante los medios tecnológicos les impide asesorar, controlar y educar a sus hijos en su desarrollo como seres digitales. Ellos no poseen el libro de instrucciones de estos medios ni son conscientes de los efectos negativos que pueden acarrear. Eluden, por tanto, inmiscuirse en los entresijos de estos aparatos y renuncian a supervisar el buen uso de ellos por parte de sus hijos.

"A los primero que hay que orientar es a los padres. Los padres dicen: ¿Que quieres un móvil, que quieres una tablet? Toma. Los padres le compran un teléfono móvil a los 12 años. ¿Es que no revisas su teléfono? Es una menor. Ella tiene que entender que le compras el teléfono pero, como es una menor, el control lo tienen que tener los padres... Entonces, a los padres les da mucho miedo. Se han desentendido de esto, de la educación y de todo (...) Compran a sus hijos un ordenador con Internet y no les ponen medidas de protección. Si te compro un móvil, te creas una lista, vas a formar parte de un grupo de whatsapp, pero vas compartir el mío". (Profesora, 44 años. E-14)

Algunos padres manifiestan que la adquisición y entrega del ordenador a sus hijos les dejó tranquilos, pues ellos no tenían ya posibilidades de ayudarles más en los estudios. De este modo, el ordenador viene a ser su sustituto pues, estando ya Internet, lo que pudieran hacer ellos por los estudios de los hijos está de sobra. Es como si su conciencia quedase tranquila, dado que con esa herramienta podrán progresar en los estudios y realizar las tareas que los profesores les encarguen. No ven muchos peligros en el manejo del ordenador. La brecha tecnológica, hasta cierto punto, les exime de esa responsabilidad.

Un tema emergente, que ya mencioné al hablar del uso del televisor, que tanto los padres como los hijos señalan nítidamente, es el del uso de Internet y las pantallas para ampliar y profundizar en el conocimiento de los idiomas extranjeros. A través de Internet obtienen series y películas en versión original. Para muchos alumnos esta es la ocupación prioritaria, si sus estudios tienen que ver con las Lenguas Modernas y también, si no lo es, dado que consideran que para cualquier profesión y en cualquier circunstancia el dominio sobre todo del idioma inglés es básico y fundamental.

"Algo que he descubierto ahora y que me hubiera gustado encontrarlo antes es lo fácil que es aprender idiomas a través de Internet. Porque, claro, el hecho de ver películas y escuchar canciones en versiones originales... A lo mejor en el instituto, si no te vas a dedicar a ello o no te llama la atención, no lo usas... En la universidad te organizan y estructuran para lo que es más académico, pero lo que es escuchar... ese tipo de cosas te lo tienes que buscar tú". (Alumna nº 21. E-2)

Solo en contadas ocasiones, algunos padres se hacen eco de dos temores: el primero se refiere a la capacidad que tienen estos medios para el engaño, simplemente emitiendo noticias falsas o divulgando bulos, a los que hay que

aplicar, dicen estos progenitores, reticencias y contrastarlos siempre con otras fuentes.

"Hay que controlar pero las tecnologías están ahí. Cerrar la puerta al viento... no puede hacerse, los medios están ahí. El siguiente reto creo que es concienciarles de que no todo lo que pone en Internet es verdad, ni cierto ni real. Mira, me han mandado esta noticia... Yo les digo: cuidado, es dudoso, hay mucha manipulación". (Padre, 53 años. E-1)

La segunda reserva que manifiestan se refiere a la cantidad de tiempo y de energías de los hijos que consumen estos medios en su tiempo de ocio, por lo que creen que están demasiado absorbidos y ya no saben estar ni divertirse ni estar a gusto si no tienen a mano una pantalla o un móvil y están manipulando con estos medios. Les gustaría que el mundo del ocio de los adolescentes y jóvenes no estuviera tan ocupado por la tecnología y que sus hijos pudieran disfrutar realizando otro tipo de prácticas menos tecnificadas. Sin embargo, reconocen resignadamente que sus hijos son ya seres digitales completamente y que poseen, en expresión muy gráfica, tres manos: las dos suyas y un dispositivo con pantalla.

"Se manejan a una velocidad increíble. El ordenador siempre para consultar cosas. Ahora ya hacen un uso múltiple, pero lo que más es para comunicarse: tienen redes de la universidad, de grupos y de otros chicos de fuera". (Padre, 56 años. E-10)

"A mí me preocupa que centre todo su ocio en eso. Dice: ¡me aburro! Se aburre porque no tiene la tablet... En el momento en que le convengo de que coja un lápiz y se ponga a dibujar, se puede pasar dos horas. Es muy creativo y dibuja muy bien. Ponte a dibujar o ponte a no hacer nada. Se puede estar muy bien sin hacer nada... A mí lo que me preocupa y me da pena es que o hay una pantalla y está atado a ella o no hay nada interesante que hacer". (Madre, 48 años. E-7)

Los padres manifestaban su preocupación por la cantidad de energías que sus hijos consumían con estos medios tecnológicos, que siempre se encuentran entre sus manos. Decían que sentían frustración y pena por que los hijos no tuvieran medios alternativos de divertirse y de pasar el tiempo de ocio que no fuera a través del uso de pantallas. Algún profesor redonda en esta idea, pero considera que los padres tienen mucho que ver en ese abuso, porque este es un campo en el que deben ejercer también la responsabilidad de su tutela. Si los padres se implicaran en el uso de las tecnologías por parte de sus hijos, se establecería, a juicio de algún profesor, un entorno preventivo que evitaría el que alocada e irreflexivamente los adolescentes se lanzaran a la aventura.

"Y también dependencia. Esto te lo cuento casi más como madre. Los chicos ahora no saben relacionarse de otra manera. Se aburren y sacan el móvil. Están juntas el grupo de amigas y están con el móvil. ¡Yo no me lo puedo creer! Los padres tienen que gestionar esto también, tienen que gestionar el tiempo de uso. ¿En qué momento los padres no han visto que lleva el móvil pegado a la mano, que está todo el rato, que está comiendo y está...mandando un whatsapp?". (Profesora, 44 años. E-14)

En definitiva, lo que algunos profesores manifiestan es que bastantes progenitores se mantienen alejados de los medios tecnológicos y, debido a su desconocimiento, abandonan sus responsabilidades respecto a la tutela parental que, como cualquier otro aspecto de la vida, deberían ejercer sobre el comportamiento de los hijos. En el momento presente los medios de comunicación, por un número variado de vías, nos hacen llegar fácil y de forma continuada las noticias de cuanto sucede a nuestro alrededor. La actualidad, lo que ocurre en nuestro país y en el mundo, es objeto de tratamiento en los hogares. Casi siempre llegan a través del televisor y el momento más usual es en las reuniones de los familiares para la comida o la cena, pero la radio, la prensa escrita y la digital contribuyen también a su divulgación.

Salvo escasas excepciones de padres para quienes el mundo de la actualidad no es objeto de su interés y, por tanto, no prestan atención a ese tipo de noticias, y de alguna familia que, dando mucha importancia a lo que ocurre alrededor, sin embargo manifiestan que tienen la costumbre de no encender el televisor ni la radio a la hora de las comidas, la mayoría de los padres declara que aprovechan esos momentos de la comida o la cena para mantenerse informados a través de los noticiarios de la televisión principalmente. Exponen que la escucha no es pasiva simplemente, sino que las noticias importantes se comentan entre los comensales, siendo en algunas familias objeto de un vivo debate en el que cada uno manifiesta su punto de vista y suele aparecer bastante oposición entre padres e hijos.

"Por la noche veíamos la tele todos juntos, en la cena. A nosotros nos gusta ver las noticias con ellas. Ellas decían que no les gustaban, pero también las veían (ríe). Ya son mayores y tienen su criterio, pero las noticias se comentan. Y, a cuenta de las injusticias,... un poco lo que... lo que la vida refleja, claro... Nos permite dar nuestro punto de vista, independientemente de lo que vean en otras partes... Para nosotros es importante comentarla, la actualidad". (Padre, 46 años. E-5)

La intención con la que participan en esos comentarios y debates es porque quieren comunicar a su hijo o hija su versión de los hechos, cómo ven ellos el mundo. Quieren hacerles conscientes de aquellos aspectos que consideran clave

para entender nuestra sociedad y desenvolverse en ella. Es decir, el mundo de la actualidad lo utilizan como un medio de socialización y de concienciación acerca del entorno social en que viven. Comentan que quieren hacer saber a sus hijos la visión que tienen y sienten mucho placer al comprobar que sus hijos han adquirido ya unos hábitos y unas capacidades de madurez que observan al escuchar los argumentos que exponen, normalmente bien fundamentados.

“Cuando salen las noticias, las comentamos. Se habla todo. Nosotros les decimos: eso es así y tiene que ser de esta forma, y lo que no puede ser es “pa-pa-pa”,... para encauzar un poco la visión a veces subjetiva que te da la televisión. Hay veces que se miente y a veces se camufla la verdad porque no interesa o porque no me viene bien. El que tiene el grifo de la información... Ellos son ya mayores y tienen opinión”. (Padre, 53 años. E-1)

“En la televisión vemos las noticias. Nos pilla a la hora de la cena. Vemos un rato las noticias al principio, porque luego hablamos. Y lo aprovechamos. El día que sale violencia de género, su padre le dice: nunca te dejes pegar por nadie, nunca te dejes avasallar por nadie, que nadie te diga lo que tienes que hacer y menos un chico. Lo hemos hecho desde muy pequeños”. (Madre, 48 años. E-7)

La mayor parte de los padres considera que los hijos deben ser conscientes de los principales problemas sociales y mencionan expresamente varios: la crítica contra la desigualdad y la opresión de los hombres sobre las mujeres, la desmitificación de las relaciones afectivas entre las personas como algo definitivo y para siempre, las nuevas formas de construcción y reconstrucción del mundo familiar y, sobre todo, la necesidad de formarse y prepararse para poder desenvolverse en un mundo tan competitivo como el que vivimos y así eludir el estigma del paro y acceder a unos medios de vida que les permitan vivir con cierta holgura.

Los medios de comunicación, insertos en las nuevas tecnologías, traen consigo noticias procedentes de todo el mundo en tiempo real, de modo que intercomunican a toda la gente que se encuentra conectada. El mundo de la actualidad ocupa un lugar de primer orden en la relación de las personas y es ocasión de comunicación y de intercambio constante de opiniones. Entre padres e hijos, también. Los primeros ya señalaron que hablar con sus hijos de lo que pasa en nuestro país y por el mundo resulta una actividad bastante cotidiana y que aprovechan los momentos en que se reúne toda la familia en torno a la mesa, en las comidas, desayunos o cenas para hablar sobre las noticias que los distintos medios, especialmente la televisión, transmiten. Este mismo comportamiento es reflejado por bastantes hijos para quienes el poder comentar con los padres los

acontecimientos que ocurren en el mundo y reflexionar sobre ellos les permite encontrarse informados y poder expresar su propio punto de vista.

"Todas las noches cenamos con el telediario puesto y comentamos cualquier noticia que a alguno le llame la atención. Lo hablamos, lo discutimos, lo discutimos acaloradamente... Hay cosas en las que coincido con mis padres, pero hay otras en que no. Cada uno defiende su posición". (Alumna nº 8. E-9)

Las horas de las comidas son las que, según varios alumnos, usan los integrantes de la familia para informarse y comentar sobre la actualidad. Ahora que ellos ya se encuentran cursando estudios universitarios ocurre que van defendiendo posturas propias, no como cuando eran adolescentes, en que adoptaban actitudes más pasivas y evasivas ante los razonamientos y sugerencias de los progenitores. Algunos manifiestan que estar informados les permite, como un valor añadido, relacionarse con el resto de amigos y compañeros de estudios y comentar también con ellos. Descubren, dicen, el valor de conocer los temas que están en el candelero, para así poder opinar ante cualquiera y conversar sobre variados asuntos.

"En mi casa siempre se han visto las noticias a la hora de desayunar y de comer. Cuando pasa algo, cuando hay un tema que causa revuelo, en mi casa se habla en la mesa y se discute y salen diferentes puntos de vista y de opinión. Antes te creías todo lo que te decían, tanto en la tele como tus padres. Ahora puedo estar perfectamente en contra de mis padres en ideología o en opiniones sobre una noticia". (Alumna nº 3. E-11)

"Yo veo necesario estar al tanto de lo que pasa, conocer la actualidad. Como en mi familia solemos cenar juntos, lo hacemos con las noticias y habitualmente las comentamos. Coincido en los planteamientos, sobre todo con mi madre; con mi padre, aunque tengamos la misma opinión, solemos discutir un poco,... chocamos un poco más". (Alumno nº 17. E-3)

También muchos profesores, refiriéndose al uso que se realiza de las noticias de actualidad, reconocen su potencialidad como un recurso importante en el objetivo de completar la formación del alumnado, facilitando la comprensión de la realidad actual y transmitiendo los valores que se consideran más adecuados para la educación de los adolescentes y jóvenes. Sin embargo, lo que ocurre es que se desaprovecha este recurso en las dinámicas de aula en los centros educativos debido a que los programas de estudios se encuentran muy saturados y pautados y no resulta sencillo dedicar el tiempo que requieren muchas noticias para tratarlas con el alumnado. En su opinión, este hecho se traduce en una gran inmadurez de

parte de los alumnos y en un desconocimiento de los hechos sociales más relevantes.

“La actualidad se tiene en cuenta solo en momentos puntuales. Tenemos unos programas muy recargados, hay falta de tiempo y la actualidad se usa como un tópico de enseñanza en momentos excepcionales, en escasas ocasiones. Habitualmente no se trabaja y, desde que se quitaron los temas transversales, pues también menos”. (Maestro, 51 años. E-4)

Otros profesores, y en esto vienen a validar las opiniones expresadas por los padres, consideran que en cada clase siempre hay un pequeño grupo de alumnos que se interesan por la actualidad, que comentan con sus padres, que se encuentran informados y mantienen opiniones personales sobre los diversos acontecimientos de interés. Pero suelen ser una minoría. Y señalan un aspecto, referido al género del alumnado, que ya ha sido constatado en numerosas investigaciones relativas al rendimiento y éxito escolar, que se traduce en el sentido de que las alumnas, a igualdad de edad que sus compañeros, suelen adoptar un comportamiento más maduro y adecuado a las circunstancias.

“Lo tienen mucho más claro las chicas que los chicos en todos los aspectos. En 5º y 6º, en el colegio, se las ve más centradas a ellas que a ellos, maduran mucho antes, a nivel mental. Maduran mucho antes y eso les hace... y ven el futuro mejor. Tú les hablas de futuro y los niños piensan que aún queda mucho. Las niñas empiezan a pensar ya en el futuro, son más previsoras hacia el futuro”. (Maestro, 51 años. E-4)

Algunos docentes emiten su opinión acerca del tratamiento que se da a los temas de actualidad con los alumnos y lamentan que la potencialidad que ofrecen como recurso didáctico se ve contrarrestada por la normativa rígida, que plantea una pormenorizada regulación de los temas a tratar en el aula a lo largo de cada curso. Los programas escolares actúan, a su juicio, como un corsé que dificulta el tratamiento de los hechos de actualidad en la educación de los adolescentes y jóvenes.

“La actualidad no se tiene en cuenta como un potente medio educador con los adolescentes (...) Hoy, por ejemplo, ha habido un desastre. Lo lógico sería en esos días dar el entorno, ver los desastres naturales... Pero no, tú das los desastres naturales cuando te venga esa lección. Yo creo que el programa obliga excesivamente. Esta mañana he estado escuchando un programa en el que hablaban de la violencia de género a los 14 años, 15 años... Vendrías a clase y le dedicaría aunque solo fuera quince minutos: ¿Oye, tenéis experiencias en... y tal? Pero es que no se puede. Y ocurre que esto no lo haces hoy, no lo

haces mañana... y te institucionalizas. La actualidad no influye para nada en el día a día de las aulas". (Profesor, 60 años. E-15)

En resumen, el uso de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se encuentran plenamente integrados en los hogares familiares de las personas que intervienen en esta investigación. Los padres, por su manejo de estos medios, se distribuyen en dos grandes grupos. Por un lado se encuentran quienes por su formación y su trabajo los usan habitualmente. Por el otro, una mayoría que manifiesta que el uso de las tecnologías no es su aspecto fuerte y que, por el contrario, son sus hijos quienes les orientan a ellos y les solucionan los problemas técnicos, cuando quieren usarlos. Aparece, por tanto, una brecha tecnológica entre padres e hijos de cierta trascendencia. La mayor parte de los padres han considerado que debían facilitar a sus hijos estos medios porque estaban convencidos de que son necesarios para los estudios y con este fin los adquirieron y se los entregaron.

Los profesores, por su parte, manifiestan que los colegios y el instituto desempeñan un papel de importancia a la hora de alfabetizar al alumnado en las nuevas tecnologías y constatan que muchos padres entregan estos medios a sus hijos pero no les previenen acerca de los riesgos ni controlan y tutelan el manejo que hacen de ellos. Algunos profesores sostienen que son los padres las personas más necesitadas de alfabetización digital.

Las noticias de actualidad son aprovechadas por muchos padres para entablar diálogo con sus hijos y a través de él les hacen saber cuál es su visión de las cosas que ocurren y les procuran orientar para que tengan criterios a la hora de opinar sobre los diversos temas. Sin embargo este recurso se encuentra desaprovechado en las aulas, tanto de Educación Primaria como de Secundaria, porque los programas de estudios se encuentran tan reglamentados, que no contemplan la importancia ocasional que pudieran tener para la formación y educación de niños y adolescentes.

Finaliza aquí el recorrido de los cinco ámbitos de actuación en los que los padres han ido actuando, acompañando a sus hijos en su desarrollo y evolución. Nos adentramos ahora en los campos referidos a las competencias para el ejercicio del rol de la paternidad y la maternidad.

10.3. Contextos de aprendizaje del rol parental

Con el cuarto objetivo, formulado como explorar los contextos de aprendizaje del rol parental de este grupo de padres y madres, planteo indagar en las circunstancias biográficas que han condicionado el aprendizaje del desempeño de dicho rol, así como conocer las distintas fuentes de inspiración o modelos que han imitado a lo largo de su trayectoria de vida familiar. Es presumible que, de nuevo, el conjunto de motores y motivos de aprendizaje del rol parental haya sido complejo y variado, en función de las vicisitudes por las que han pasado cada padre y cada madre.

Por medio de este objetivo trataré de hacer aflorar sus opiniones acerca de la paternidad y maternidad, procurando revelar, por un lado, los componentes esenciales de los que, a su juicio, se nutre un buen ejercicio de ese rol de cara a la educación de los hijos y, por otro, recogiendo los procedimientos más usuales a través de los que han aprendido a desenvolverse en este terreno.

Varios padres afirman que, cuando ellos eran pequeños, las condiciones de las familias eran muy diferentes respecto a las de ahora. Las circunstancias económicas, culturales y sociales eran muy distintas. La propia composición de la familia, donde era usual tener bastantes hijos y que estos se criaran durante gran parte del tiempo en la calle, hace que no sea comparable la situación de entonces con la vigente hoy día.

"Las familias antes eran diferentes... Cuando yo era pequeño me echaban al corral o a la calle a jugar. Eran otros tiempos, otras relaciones" (Padre, 52 años. E-13)

"En cómo se forma uno como padre influye mucho la sociedad. Mi abuelo tuvo once hijos... Era imposible que se dedicaran a hablar personalmente con cada uno de ellos... Mi padre tuvo cinco; son también muchos y... con ganar el sustento ya era una labor enorme. Ahora tenemos menos hijos y tenemos más tiempo para poder dedicarles. En aquellas épocas no podías estar tan pendiente de lo que pasaba, de lo que ocurría a tus hijos. No es que fueran malos padres. Lo que habían recibido y las circunstancias en que vivían no eran las mismas que ahora" (Padre, 48 años. E-3)

No obstante, exponen que su experiencia de haber sido hijos en sus familias de origen fue la principal fuente de que se nutrió su entendimiento del rol parental. El ejemplo de sus propios padres y la reelaboración que ellos mismos desarrollaron acerca de la vida familiar de la que habían formado parte se convirtieron en los principales factores de su propio aprendizaje. Los conocimientos que adquirieron

en esa práctica vital les han servido, aseguran, no sólo para copiar en algunos casos los patrones familiares, sino, lo que es más importante, para mejorar e intensificar lo que les había resultado bueno y para, en muchos casos, rectificar las carencias y los aspectos que habían considerado negativos en sus respectivas familias.

"Hemos aprendido a ser padres... por una parte, de la familia. Porque hay una cuestión de educación que no se aprende en la escuela: el respeto, la honestidad, el llevarte bien con la gente... cosas que te enseñan tus padres". (Padre, 56 años. E-10)

"Los valores fundamentales son... lo que hemos vivido en nuestras casas, nosotros mismos con nuestros padres. Yo soy un poco más, como mi padre, un poco más ogro en ese sentido... Creo que tampoco se podría escribir un libro, porque cada situación es diferente, cada persona es diferente en una casa y eso condiciona mucho". (Padre, 46 años. E-5)

Los planteamientos de los hijos actuales son muy similares y existe una correspondencia muy estrecha, especialmente cuando se observan simultáneamente las manifestaciones de padres e hijos dentro de una misma familia. A veces da la impresión de que las vivencias que comunican los padres son exactamente iguales a las que expresan los hijos, salvo por el distinto matiz que genera la visión de cada uno de los roles. Así, varios alumnos valoran la relación que han mantenido con sus padres y manifiestan que, unas veces apreciando y otras desaprobando su forma de proceder, ellos cambiarían los aspectos que les parecen más negativos, en caso de fundar una familia. Esto mismo es lo que decían sus progenitores.

"Yo creo que mis padres conmigo han dado lo mejor que han podido, sinceramente. Es que no les puedo reprochar nada. Hay cosas que a lo mejor yo las haría de otra forma... pero eso es la vida: si ves fallos en los otros, tú intentarás no hacerlos. De mi madre he aprendido la importancia de la perseverancia, la responsabilidad y que todo cuesta trabajo y que nadie te va a regalar nada. De mi padre, el amor por la vida y la capacidad y la importancia de la soledad, que puedas estar bien estando solo". (Alumno nº 6. E-11)

Varios progenitores se hacen eco de la gran importancia que para ellos han tenido sus propios padres, quienes han sido una referencia a la hora de optar en la vida y también para imitar su forma de proceder en la relación que posteriormente ellos mismos han mantenido con sus hijos.

"Yo creo que hay una parte... Yo me reconozco en mi madre mucho... al estilo de mi madre. Mi madre valoraba mucho la cultura, por eso soy maestra. Yo no conozco a nadie que sus

padres, sus madres sobre todo, no hayan valorado la cultura y que luego ellos sí lo hayan hecho.... En mi familia somos los únicos que hemos estudiado, por mi madre y mi padre que valoraban la cultura". (Madre, 53 años. E-18)

Bastantes alumnos, siguiendo esta misma senda, se deshacen en elogios hacia la forma de ser de sus padres y señalan en ellos tantas virtudes que para ellos resultan como un modelo a imitar. Los factores más positivos de los padres no tienen que ver, y en esto también coinciden con ellos, con los títulos universitarios ni con los puestos sociales y laborales más encumbrados, sino con el afecto, la implicación y el respeto con que sienten que han sido tratados. Algunos alumnos hablan no solo de gratitud y reconocimiento hacia sus padres sino, incluso, de admiración por cómo se desenvuelven en la vida, por cómo desarrollan su trabajo y la dignidad que muestran en todas las facetas.

"Yo, si alguna vez llegara a ser madre, haría lo mismo que han hecho mis padres. Que a lo mejor mi madre no ha tenido formación, salvo la básica... pues sí, es verdad, pero eso no quita para que ella te dé unos valores. No es necesario para eso tener una formación académica o un grado universitario. Con que sepas valores y educación... para mí es suficiente". (Alumna nº 12. E-1)

"Yo creo que mis padres están bien preparados y los veo como referentes. Yo pretendo ser como mínimo como ellos. Yo a mi madre siempre la he visto con admiración y yo me decía: de mayor yo quiero trabajar como mi madre o, por lo menos, saber desenvolverme tan bien". (Alumna nº 2. E-8)

Algunos padres, hablando de su experiencia familiar previa, destacan su afán e interés en no repetir las que ellos consideraban prácticas erróneas, equivocaciones o carencias. Por el contrario, afirman, lo que les guiaba era potenciar aquellos aspectos que habían valorado como más positivos y eficaces. Los cambios que consideraban más acuciantes, por tratarse para ellos de fenómenos negativos, se refieren al trato personal en el interior de la familia y al ejercicio de la autoridad parental dentro de ella. Manifiestan que algunos aspectos de la vida en su familia de origen no les parecían bien ni los consideraban adecuados, como el autoritarismo que entonces predominaba en las relaciones, la obediencia sumisa de los hijos y la falta de comunicación y de confianza entre padres e hijos. Opinan que, al reconocer el carácter negativo de algunas prácticas familiares, decidieron que, cuando ellos se encontraran en la situación de organizar una familia propia, no iban a seguir los mismos modelos que no les habían gustado y que intentarían rectificar en sentido positivo. Eso es lo que han hecho ellos con sus hijos.

"Yo no quería repetir lo que se daba cuando yo era niño. Los padres no eran tus amigos, eran más bien distantes. La casa no era una unidad de amor, sino que cada uno iba por su lado. Mi padre me firmaba las notas, pero él nunca se preocupaba por si iba bien o mal. Nunca iban a conocer o a hablar con el profesor. Solo había mano dura, si te desviabas... Yo no quería que la familia que iba a fundar fuera así. Yo quería que mis hijos también fueran mis amigos. La disciplina tipo ejército no me gusta. Cuando empezamos a salir (con la pareja) hablamos mucho de esto, de lo que queríamos conseguir". (Padre, 48 años. E-3)

"Mi madre no era una persona afectiva. Yo personalmente rompí, no quería ser como ella. Yo me decía: si tengo hijos, yo les voy a dar todo el cariño. A lo mejor me equivoco, pero yo creo que con cariño y dedicación... Yo cuando veo a padres... Vas al parque y ves que le regaña y que da un golpe a su hijo, digo: ¡para qué tenéis hijos, si parece que hasta os molestan! ¡Es un compromiso tan importante!". (Madre, 50 años. E-10)

La experiencia como hijos, pues, ha marcado la trayectoria de bastantes de estos padres que se reconocen en lo bueno que hacían sus progenitores y se descubren haciendo lo mismo que ellos, aunque con las circunstancias distintas y propias que conforman los tiempos presentes. Tanto las vivencias positivas como las negativas han dejado una huella profunda en ellos y han sido decisivas para la acción posterior en las familias que aquellos hijos posteriormente crearon. Cuando han tenido hijos, se da un proceso de reencuentro intelectual y emocional con los padres, reconociendo los valores con los que organizaron la vida familiar. Declaran que se entienden de otro modo las circunstancias de la familia de origen y las acciones y recomendaciones que sus progenitores les daban.

"Es cierto que se entiende mejor a los padres cuando se tienen hijos. Mi madre me decía: el día que tengas hijos verás que muchas veces se hacen cosas no por fastidiar sino por tu bien, aunque no lo creas. A mí me ha servido para darme cuenta de eso. Es distinto el punto de vista del hijo al punto de vista del padre". (Madre, 50 años. E-3)

"Mi experiencia como hija me ha servido mucho. Cuando eres madre, reconoces las cosas que han hecho tus padres y las entiendes. Pero otras yo las he querido cambiar. La confianza, como yo de hija no la he tenido, he querido conseguirla con mi hija. Esa cercanía yo la he logrado. Antes te regañaban enseguida y decidías no contar nada". (Madre, 46 años, E-12)

En el reencuentro que hacen con sus vivencias familiares infantiles y juveniles aparece el reconocimiento afectuoso de la huella que sus propios padres dejaron. Así, algunos se ven a sí mismos como un resultado de las conductas y las actitudes

que ellos podían observar en sus progenitores, se reconocen en ellos y se muestran como continuadores de una línea familiar con la que se identifican y les da seguridad. En bastantes ocasiones el paso de ser hijos a ser padres se valora como un proceso natural, se imitan los modelos vistos en el hogar familiar, se hacen más o menos las mismas cosas. No obstante, se comprenden también las diferencias entre unas circunstancias pasadas y las presentes, entre unos tiempos y otros, entre unas condiciones de vida que estos padres tuvieron de pequeños y las actuales en que sus hijos han ocupado su puesto.

“De mi padre aprendí a tener un talante dialogante, más conciliador... La imposición por sí misma no me ha llamado nunca la atención. En el momento en que mis hijas han tenido capacidad para entender cosas he preferido que las asumieran más por convicción que por obligación. Evidentemente a los niños hay que decirles.. pero hemos estado abiertos a que ellos pudieran tener también razón, si no toda, al menos parte de razón”. (Madre, 50 años. E-10)

De un modo muy semejante, en algunos hijos, el hecho de reflexionar sobre cómo son sus padres les provoca un sentimiento de reconocimiento y gratitud hacia la actuación que han desplegado con ellos, descubren que todo el esfuerzo lo han hecho para que la familia haya evolucionado positivamente y consideran que ahora los jóvenes tienen unas oportunidades de formación y unas condiciones de vida de las que carecieron sus progenitores. Este mismo afectuoso agradecimiento hacia los esfuerzos de los padres lo sienten algunos alumnos cuando tornan su mirada hacia el pasado. En principio, dicen, descubren aspectos negativos, pero, a medida que han ido creciendo y aumentando su consciencia acerca de las dificultades que supone el hecho mismo de vivir, se dan cuenta de que sus progenitores han realizado adecuadamente su crianza y su educación.

“Cuando yo era más pequeño pensaba que no quería ser para nada como mis padres, pero según he ido creciendo y he ido viendo a dónde he ido a parar... Ahora veo que no. No repetiría todo lo que han hecho mis padres, pero seguiría su modelo, porque no somos las mismas personas, ni mi hijo va a ser igual que yo, claro. Pero, a grandes rasgos, yo creo que me han educado de la manera que mejor han podido y lo mejor que han sabido y yo espero hacerlo como mínimo igual que ellos”. (Alumno nº 17. E-3)

Además de la influencia que reconocen en sus familias y de los modelos que encarnaban sus padres para su posterior aprendizaje de los roles paternal y maternal, señalan también que han tenido otros recursos y guías mucho más recientes y actuales. El más comúnmente señalado se refiere a la propia pareja.

Varios progenitores declaran que la labor de ser padres es responsabilidad y ejercicio del conjunto de la pareja y que ellos han aprendido mucho, uno del otro, a base de comentar y de tomar decisiones con consentimiento mutuo. El diálogo, la comprensión, la aclaración de dudas, el no quitar uno la razón al otro ante los hijos y el comentar los errores son todos ellos ingredientes de un enfoque de la paternidad compartida. En el ejercicio frecuente y cotidiano del diálogo y de la colaboración con la pareja, prolongados durante bastantes años, han aprendido mucho acerca de cómo tratar a los hijos y de llevarles por los caminos y con los métodos que ambos consideran más adecuados, que constituyen la base de la educación que han querido inculcarles.

"Hemos aprendido hablando entre nosotros. Nos habremos podido equivocar, pero jamás hemos discutido en presencia de los hijos ni nos hemos quitado la razón el uno al otro".
(Padre, 50 años. E-22)

No obstante, en varios casos el padre y la madre se confiesan totalmente diferentes entre sí, se reconocen como polos opuestos. Pero, a través de la comunicación y del acuerdo asumen los roles que van más acordes con sus respectivas formas de ser. Unas veces, un miembro de la pareja encarna más la razón mientras que el otro se decanta por las razones del corazón. Así se manifiestan como más duros, claros, directos o, al contrario, más comprensivos, blandos, con propensión a convencer más que a vencer.

"Mi marido es muy diferente a mí. Él es muy estricto y cree que con decir las cosas ya basta. Yo tengo la mano más blanda. Pienso que hay que trabajárselo, hay que convencer. Yo le digo: ¿ves como nos ha salido muy bien?". (Madre, 46 años, E-12)

"Cuando eran pequeñas yo quería imponer una formación más férrea, más espartana. Yo vengo de familia de ocho hermanos y mi padre era de los que pasaron la guerra. Mi padre, cuando llegaba y tosía, todo el mundo se quedaba quieto. Mi mujer no me ha dejado que sea tan duro". (Padre, 56 años. E-10)

La complementariedad en la pareja aparece como un resorte básico que potencia el sentimiento de dominio de la situación. Gracias a la comunicación constante entre ellos, se han apañado bien, como si este remedio fuera capaz de suplir las carencias de formación y de preparación que en otros momentos reconocen y les otorgara la seguridad compartida de que lo están haciendo razonablemente bien.

*"En la educación de las hijas nos hemos apañado bien, hemos comentado mucho entre nosotros, aunque a veces no hemos tenido el mismo punto de vista, pero hemos ido ahí".
(Padre, 46 años. E-5)*

Hay veces que uno de los progenitores adjudica al otro toda la autoridad y respeta su forma de llevar a cabo el gobierno y la organización de las relaciones en el hogar y la forma en que establece y mantiene las normas con respecto a los hijos, porque le considera más preparado, más cercano a ellos y con más recursos para regular la convivencia. Varios padres manifiestan que, en lo tocante a la educación de los hijos, las madres resultan más adecuadas, porque son más afectuosas, más flexibles y propician el entendimiento y el acuerdo. Ellos se reconocen más autoritarios, pero, dicen, se han dado cuenta y les ceden el protagonismo a ellas. Les va bien, porque aprenden de esa situación y les resulta cómodo seguir la estela que marcan las madres.

"Ella es buena madre. Yo a veces soy un poco... porque cuando me enfado, me enfado... Tengo un carácter que cuando me molesta una cosa, se me ve. Ella es muy paciente. Yo sí he ido aprendiendo según se iban presentando las cosas". (Padre, 51 años. E-8)

En algunas parejas el reparto de roles de padre y madre se acomoda con el tipo clásico de la familia tradicional: el padre encarnando la autoridad como poder, de modo que dice la última palabra, ordena y prohíbe, dicta lo que hay que hacer, en tanto que la madre posee la autoridad vinculada a los afectos y es mucho más permisiva, dialogante, amigable y propensa al acuerdo y a la responsabilidad de los hijos a través del convencimiento.

"Yo... soy distinto. Ella en el tema de los estudios las ha breado a conciencia y las sigue breando constantemente. Pero, bueno, a la hora de poner, de imponer... Eso lo he hecho yo, que parece que se respeta un poco más... Pero, vamos, yo creo que tengo muchas carencias como padre. Yo siempre lo he dicho: no hay una enciclopedia, un libro que te diga cómo tienes que educar". (Padre, 46 años. E-5)

Bastantes alumnos, al igual hacen sus padres, son conscientes de que sus progenitores son distintos entre sí y valoran positivamente el complemento que se suponen el uno para el otro, que se traduce en una atención más variada y completa para con ellos. Destacan que, gracias a la acción conjunta de sus padres, ellos han podido desarrollarse del modo en que lo han hecho. Si hubieran estado por separado, dicen, el resultado hubiera sido muy distinto. Algunos hijos

muestran una apreciación nítida de las cualidades y actitudes de sus padres y reconocen la influencia que ejercen en su propia personalidad.

"Yo pienso que mis padres son buenos porque son padres juntos, a ver si me explico... porque son muy distintos en su forma de ser. Yo creo que si mi padre nos hubiera criado solo, pues habría sido muy estricto y, por ejemplo, mi personalidad hubiera sido de rebelarme contra él". (Alumna nº 9. E-7)

"Mis padres se complementan. Mi padre es más reflexivo, más de pensar cómo hacer las cosas y mi madre es más práctica. Entonces, se complementan muy bien el uno al otro. Ninguno de los dos ha tenido formación universitaria y, sin embargo, yo sí que considero a mi padre como una de las personas más sabias que conozco. A mi padre, en muchos ámbitos de la vida, le tengo como referente. Mi madre es una persona muy preocupada por la gente. Es muy humanitaria y eso yo creo que ha sabido transmitírnoslo a nosotros, eso de preocuparnos por la gente". (Alumna nº 21. E-2)

Al tratar sobre otras fuentes de aprendizaje del rol parental, exponen que también han sacado enseñanzas de sus experiencias y vivencias vitales, porque han intentado adecuarse a las circunstancias y a los problemas según se iban presentando, de modo que, en este sentido, han actuado siguiendo los principios del ensayo y error. Cuando se daban cuenta de que la opción tomada en la educación de los hijos no daba resultado, rectificaban.

A veces, cuando no encuentran una explicación más convincente, acuden al argumento del instinto, de la propia naturaleza, como un motor regulador del comportamiento parental. De modo que proteger, cuidar, alimentar, ayudar, estimular y querer, en definitiva, a los hijos son actitudes que salen de dentro, sin necesidad de pensar.

"¿Que cómo hemos aprendido a ser padres? (Risas) Pues siéndolo. Aprendiendo sobre la marcha, lo que has vivido, lo que te gusta para tus hijos. Yo creo que es eso. Hay cosas que la naturaleza propia te enseña y muchas veces también es bueno tener ganas de aprender de la experiencia... El aprendizaje de ser padres no se aprende, te sale de dentro el ser protector, desde que nacen ya estás con ellos". (Padre, 50 años. E-2)

"Hemos ido adecuándonos a las circunstancias y actuando según iban surgiendo las necesidades. A lo mejor no hemos tenido problemas con los hijos, porque hemos trabajado con ellos desde muy pequeños". (Madre, 47 años. E-15)

Bastantes padres manifestaban que una fuente de su aprendizaje de la paternidad la habían encontrado en la experiencia diaria, en el propio ejercicio, al enfrentarse cotidianamente a las tareas que el rol de padres comporta. Ahora, algunos profesores señalan igualmente que, en efecto, muchos padres lo hacen así y les funciona cuando sus hijos no presentan problemas y se desarrollan adecuadamente. Sin embargo, cuando surgen las dificultades en sus hijos, opinan, es cuando este simple aprendizaje por la experiencia no es suficiente y es preciso complementarlo con grandes dosis de información y de reflexión.

"A ser padres se aprende en el ejercicio y hay padres con mucha suerte, si hablamos de niños buenos en el sentido intelectual. En este tiempo que casi todo lo ocupa el trabajo escolar, si te ha salido un niño bueno, los padres lo tienen fácil. Incluso en el caso de que el padre llegue tarde a casa, le dice al hijo: tú tienes que hacer las cosas solo. Pero si cuando yo llegue necesitas ayuda, yo me pongo contigo. Y un no es un no. A mí me preocupa más cuando sale un niño con problemas. Ahí si los padres están casi totalmente desorientados y sin recursos". (Profesor, 60 años. E-15)

Algunos señalan también la influencia que en su forma de ser padres y de encarar las responsabilidades de educar a los hijos han tenido los estudios que han cursado y la preparación específica a la que se han enfrentado a lo largo de su vida. Gracias a ellos, muchas de las situaciones que les fueron saliendo al paso habían sido consideradas previamente, al menos a nivel teórico y conceptual. También, además de los estudios, algunas funciones laborales y profesionales son citadas como influyentes porque se encuentran relacionadas con el mundo educativo. Este hecho es destacado sobre todo por las madres que han cursado estudios de Magisterio y Educación Infantil.

"Los estudios también me han aportado mucho y la experiencia del día a día me ha puesto en mi sitio como madre. Además veo las consecuencias y elijo... Luego, he aprendido también de leer, pero como a posteriori. Las lecturas eran algo como que me confirmaban". (Madre, 53 años. E-18)

"Ser padres es una asignatura que no se da en ningún sitio, se aprende sobre la marcha... Yo estaba acostumbrada a estar con niños pequeños, por los estudios que hice". (Madre, 49 años. E-11)

En algún caso, las profesiones y actividades laborales ejercidas por algunos de los padres participantes en la investigación también han sido, en su opinión, una fuente de conocimiento para afrontar los retos, siempre cambiantes, que plantea la educación de los hijos, porque se trataba de trabajos que, aunque no eran

estrictamente escolares y de carácter docente, sí se encontraban relacionados con los niños y jóvenes. *asignatura que no se da*

"Por mi oficio he tratado mucho con niños y con padres. Te encuentras de todo. Yo veía a los niños: mira qué educado, tan atento, tan obediente... Porque el niño listo es simple, es un don de la naturaleza. Pero el trabajador, el respetuoso, el atento... algo tendrán que ver sus padres. Los padres venían a contarme sus problemas. A lo mejor de ahí sacas datos y experiencia para aplicarlos en tu caso". (Padre, 52 años. E-13)

Varios manifiestan que, además de lo que han aprendido de la comunicación habitual con su pareja, también han tenido ocasión de extraer enseñanzas de las conversaciones con las personas allegadas. Comentan frecuentemente con los amigos cómo van evolucionando los hijos de unos y otros y esas son ocasiones que les sirven para contrastar y comprobar los resultados que se consiguen con diversas maneras de afrontar los problemas. La reflexión continua y el compartir pensamientos con los amigos aparece, pues, como una fuente de inspiración a la hora de actuar con los hijos. Esta práctica es una muestra más del interés y de la preocupación de estos padres por la evolución y el desarrollo de sus retoños.

"Nuestros hijos son muy fáciles como hijos. Esto lo hablamos con los amigos. Al final en el grupo de los amigos, las informaciones que nos damos, los comentarios que hacemos: mira tal, mira cual... Sabiendo y viendo también que sus hijos tienen comportamientos que no te gustan, debido a que tú crees que está ocasionado por cómo les están educando. Tú tienes tu ejemplo y, cuando ves los de enfrente, dices: cómo no te va a salir así el chaval, si tú eres como eres". (Madre, 48 años. E-7)

"He aprendido mayoritariamente de mí, pasándolo mal, dándole muchas vueltas, sintiéndome superperdida y mucho también hablando con personas próximas, con las amistades, fueran o no madres". (Madre, 53 años. E-18)

Por último, otra de las fuentes de aprendizaje para el ejercicio parental es la huella dejada en su formación por determinados profesores que han tenido a lo largo de su vida, los cuales han marcado de un modo indeleble su carácter y su modo de entender los valores y las relaciones con los demás. Les han influido hasta tal punto, dicen, que ahora se reconocen en ellos, actuando como padres. En muchos detalles de la educación de los hijos, se sienten condicionados por la forma de proceder de sus profesores, a los que les vincula un lazo invisible de gratitud.

"Mi forma de ser padre también la he aprendido de profesores que he tenido. En tu educación siempre hay dos o tres profesores que te han marcado. Había profesores que, antes de empezar un tema, te lanzaban unas cuantas preguntas para que tú pensaras y te inquietaras... Gente que te enseña. Eso me ha repercutido para luego ser padre. Antes de contar cualquier rollo, siembran la inquietud. El sentido de la responsabilidad, el trabajo bien hecho, la honestidad... Es el poso que te queda. Son valores que he intentado transmitir a mis hijas". (Padre, 56 años. E-10)

En otro orden de cosas, consideran que ser padre o madre es un rol de actuación complejo, que implica el engranaje y la combinación de numerosos factores. Opinan que algunos ingredientes resultan más fundamentales que otros, de modo que, en ausencia de ellos, el ejercicio parental se resiente. Entienden que para educar bien a los hijos es básico y necesario que exista afectividad en la relación familiar, que las interacciones entre los miembros de la familia estén presididas por la cordialidad y la comunicación, así como que padres e hijos compartan muchas vivencias y ratos en común, realizando tareas gratificantes como jugar, conversar, leer y comer.

Lo peculiar en la educación familiar es que está teñida de afectos y aseguran que esa es la característica fundamental que la distingue de la educación en el entorno escolar, que resulta más formal y distante. El afecto y el amor cohesionan a las personas que integran la familia y facilitan el desarrollo madurativo y la acción educativa hacia los hijos.

"Para mí es que es lo básico: el amor, el cariño. Si a un hijo le dices: quiero que seas un triunfador... Yo a mis hijas les digo que eso no, que ellas tienen que ser felices, que la vida es muy corta. Tú tienes que ser feliz con lo que haces y hacer felices a las personas que te rodean". (Madre, 50 años. E-10)

"Padres buenos los hay listos, tontos, del máximo nivel social y del más bajo. La clave está en las ganas de ser padres, en el interés, en el cariño y en el amor que tengas por tus hijos". (Padre, 53 años. E-1)

Un hecho llamativo de este grupo de progenitores es el que se refiere a su formación académica. Ocurre que, en conjunto, esta es relativamente baja, hecho del que ya he dejado constancia en el apartado que trata sobre el contexto del estudio de caso. Pues bien, cuando algunos padres opinaban que, para serlo de un modo auténtico, no es suficiente con los conocimientos académicos, sino que lo definitivo eran las ganas y el interés por desarrollar bien el papel y sus responsabilidades, ahora algunos profesores corroboran esta misma apreciación al

declarar que, entre los padres de sus alumnos, se dan ocasiones en que el ejercicio de la paternidad no se corresponde automáticamente con el nivel de formación académica alcanzada. Hay padres con una formación escolar elemental que, sin embargo, colaboran mejor en la educación de sus hijos que los que poseen títulos superiores, de quienes habría que esperar una conciencia de su responsabilidad mucho más fundamentada debido a la formación recibida.

Al parecer de los docentes, los padres de los alumnos actuales han crecido y se han formado en unas circunstancias de prosperidad económica y de comodidades y, debido a ello, no se han curtido en las adversidades y aprendido a manejarse responsablemente en las complicaciones. Los profesores que emiten estos juicios se están refiriendo a los padres que en el momento actual llevan a sus hijos a los centros educativos y sus observaciones no tienen, por tanto, una relación directa con los padres que han participado en la investigación, cuyos hijos fueron escolarizados en los colegios hace ya tiempo y han superado las etapas educativas preuniversitarias. Si dejo constancia de ello es para remarcar la valoración de los docentes, que mantienen la convicción de que, de algún modo, cada persona es hija de sus circunstancias y aprende de ellas.

"A veces te sorprende gente con títulos que no muestra tanto interés y colabora menos que otras personas más sencillas. No es lo normal, pero a veces ocurre". (Maestra, 55 años. E-3)

"Las familias ahora no es que estén peor formadas que antes, pero ante las dificultades como que se arrugan, se enfrentan peor a ellas, no tienen estrategias, a veces se ahogan en un vaso de agua, ven un problema enorme donde no hay ningún problema. Quizá es que a nuestros hijos... Hemos educado a esta generación en la abundancia, nunca les ha faltado de nada y, ahora que estamos en una época de crisis, no se encuentran con estrategias, se agobian por todo, les faltan cosas materiales y están hechos polvo". (Maestra, 55 años. E-8)

Varios alumnos destacan en las entrevistas aspectos de la forma de ser de sus padres que les parecen especialmente positivos. Estos tienen que ver con el cariño y el afecto con que se han visto tratados por ellos. Coinciden con las opiniones de sus progenitores, que entendían que este es un ingrediente fundamental del rol parental. También señalan como cualidades importantes de sus padres la comprensión y la tolerancia desplegada ante ellos en los momentos complicados. Mencionan como una virtud elogiable en sus padres el respeto que muestran hacia las decisiones que ellos van tomando en sus estudios y en sus preferencias, tanto referidas a sus amistades como a las actividades a las que se van enfrentando.

"De mi madre destacaría el cariño y el afecto... Siempre ha estado ahí, cuando lo he necesitado. Y mi padre es muy tranquilo. Siempre me ha dicho que esté tranquila, que, cuando las cosas van mal, ya pasarán". (Alumna nº 15. E-1)

"Las cualidades positivas de nuestros padres son la paciencia y la tolerancia... Respetan nuestras decisiones. Yo creo que al principio les cuesta, pero después lo van aceptando. Yo les he dicho que me quiero ir de Erasmus, pero no les hace ninguna gracia. Aparte del dinero, no les gusta que seamos independientes. Ellos no han vivido eso". (Alumna nº 18. E-10)

Algunos progenitores declaran que, en su opinión, para ser de verdad padres es necesario mostrar interés por los hijos e implicarse en su vida y sus quehaceres. Demostrarles que son importantes y que se quiere estar junto a ellos. Que comprendan que son una prioridad y eso les animará a compartir proyectos y experiencias con ellos. Este es un factor muy importante que permite comprobar si los padres se vuelcan en sus hijos, si están atentos a sus preocupaciones y necesidades, si están prestos a escuchar sus noticias y a poner todos los medios necesarios cuando se plantean inconvenientes. Mediante la implicación, dicen, los hijos se dan cuenta de que son seres valiosos para sus padres y su autoestima se acrecienta, así como el optimismo y las ganas de hacer cosas y ser responsable.

"El punto real es que hay que estar encima... Tengo varias amigas que me decían: no, es mejor dejarles libertad, porque ellos son ya mayores... Yo decía: no, hay que estar encima de ellos, en esta edad sobre todo. Y algún padre con ideas muy buenas, con una voluntad muy buena, pero... han pensado que no tenían que estar ahí, creían que era mejor no estar presionando a los hijos y... se les han ido". (Madre, 53 años. E-18)

"Ser padres yo creo que es más fácil de lo que pueda definir un libro, si tú te preocupas de ello, claro. Yo creo que ahí está el quid de la cuestión. Por ejemplo, mi hijo. Si tú le dejas, se puede convertir en un extraño que vive en tu casa y que cena contigo. Yo creo que tienes que estar ahí, decirle que aquí estoy yo también. Y al final, o sea, por más que lo quieras no vas a ser su amigo, porque eres su padre. Tú tienes que decirle que también estás ahí y que las normas las estableces... las establecemos ambos ¿no? Quizás sea ese el momento más difícil para mí". (Padre, 54 años. E-16)

La implicación parental se demuestra buscando el contacto con los hijos, reservando tiempo para la convivencia, planificando con ellos el tiempo libre, haciendo proyectos, participando en las acciones y ejercicios que enganchan e ilusionan más a los hijos y estando con ellos con ánimo de formar parte de ese

juego en que consiste la vida cotidiana. De forma pesimista, algún padre constata que esta no es siempre la situación habitual y que muchos niños no encuentran en sus padres esos aliados dispuestos a compartir su tiempo y sus ilusiones con ellos, sino que, más bien, los toman como una pesada carga que vale la pena eludir y evitar.

"Ves a padres que... no le hacen caso a su hijo. Es que vienen cansados del trabajo. Es que yo lo he visto. ¿Cuántos padres juegan realmente y agradablemente con sus hijos? Habría que ver eso". (Madre, 50 años. E-10)

Este mismo hecho lo destacan también varios profesores y lo enuncian en un tono de crítica y de observación negativa. Opinan que muchos padres en el momento presente eluden implicarse e interesarse por la evolución personal de sus hijos y creen que ello obedece a dos posibles causas: la comodidad y el desconocimiento. Remarcan la importancia de que los padres, cuando sus hijos llegan a la adolescencia, sigan presentes junto a ellos, mantengan el interés por su desarrollo y una comunicación fluida como base de un entendimiento que ha de continuar en esos años de su estancia en el instituto. Observan el panorama presente de un modo pesimista, dudan y dicen que esa implicación parental no es habitual en muchos casos.

"Yo creo que los padres están asustados con sus hijos adolescentes, que les da miedo meterse en su vida y ejercer el control que todavía necesitan y también un poco por comodidad. Oye, es que ya es mayor, que se busque la vida. Es que entran en 1º (de ESO) y ya es que... Yo creo que es por comodidad y por desconocimiento, no saben cómo abordar a un chaval y cómo entrar... Te tienes que meter en su vida, porque todavía es muy tierno". (Profesora, 44 años. E-14)

El respeto hacia los hijos es otro ingrediente fundamental del ejercicio del rol parental. Varios padres manifiestan que han de ser comprensivos hacia los hijos y aceptar que, tras el periodo de maduración, formación y desarrollo de la infancia, inician con la adolescencia un camino de afirmación de su propia personalidad que les va a llevar a constituirse como personas diferentes y únicas. Y que el respeto hacia ellos comporta que los padres habrán de ser tolerantes y aceptar las decisiones que vayan tomando, ya se trate de las referidas a los estudios que quieren cursar como a las distintas actividades que deseen y quieran realizar.

Por su parte, varios hijos señalan que la relación con sus padres se encuentra presidida por el diálogo y la comunicación constante y lo valoran también como una circunstancia positiva, que les permite a ellos expresarse y sentirse

comprendidos y considerados por sus progenitores. En este aspecto existen, pues, coincidencias. El trato cariñoso y a la vez exigente hace que la relación con los padres sea provechosa para su maduración y desarrollo. Estas valoraciones muestran que, en estos casos, las prácticas de autoritarismo en la familia brillan por su ausencia.

"Creo que los hijos no tienen que ser como uno quiere que sean, que hay que aceptarlos como son y que muchas veces en las decisiones que ellos tomen, nosotros como padres a lo mejor no lo vamos a entender, pero son personas y hay que aceptarlo". (Madre, 46 años. E-8)

"Yo creo que mis padres son muy comprensivos, nunca han intentado... Siempre han escuchado cuál era el problema, qué queríamos... A lo mejor no teníamos razón, pero siempre han intentado que no saliese nadie perjudicado o hacértelo entender, pero no te imponían nada. Obviamente alguna vez te decían: pues esto es así y punto pelota, te aguantas y esto es así... Siempre me decían: te digo esto y quiero que hagas esto por esto". (Alumna nº 8. E-9)

Algunos mencionan también el sentido común, que a veces es tan difícil de identificar en los comportamientos humanos, como una guía segura en el buen hacer del ejercicio de la paternidad y de la maternidad. Pero quizá este sentido se encuentre ya subsumido e integrado en otros factores ya mencionados como el interés por los hijos, la implicación en su desarrollo, el respeto y la afectividad.

"Yo tampoco me considero que sea buen o mal padre. Yo intento hacerlo bien... Intentamos hacerlo bien. A lo mejor otra persona ve cómo soy yo como padre y no le gusta... Si tú vas con la intención de hacerlo lo mejor posible, es difícilísimo que te equivoques". (Padre, 54 años. E-16)

Por último, voy a exponer aquí las expectativas que se plantean algunos padres. También las aspiraciones y deseos que les orientan en su actuación como educadores principales de sus hijos. Una de las ambiciones más repetidas es la que se refiere a la capacitación en alguna profesión o simplemente en su formación integral, para que ellos puedan defenderse en la vida y realizar el proyecto que más les ilusione. Para lograr ese fin, uno de los instrumentos más necesarios es el de la formación. Por ello valoran muy positivamente que cursen estudios que les habiliten para ejercer una profesión desde la que poder ganarse la vida y la independencia económica.

Consideran que todo va a serles más fácil si previamente se forman y, para ello, acuden a su propia experiencia biográfica. Ellos rondan ya la cincuentena de edad y se formaron en una España muy diferente de la actual, en donde estudiar no estaba en el horizonte ni en las posibilidades de la mayoría sino solamente de una parte exigua de la población. Por ello, resulta coherente que estos padres defiendan que la educación es el arma más eficaz para lograr desarrollar una vida con más oportunidades. Ahora que la formación se ha universalizado y extendido a prácticamente toda la población infantil y juvenil quizá haya perdido un poco de vigencia esta creencia.

Sin embargo, otros padres fijan sus aspiraciones en objetivos que superan con creces la mera preparación en estudios y profesiones pues, afirman, lo que desean de verdad es que sus hijos se enfrenten a la vicisitudes de la vida y encuentren en ella la felicidad y el desarrollo de una personalidad plena.

"Yo tampoco aspiro a que mi hijo sea Einstein, lo que sí aspiro es a que el día de mañana sea feliz y punto. Tienes que estar disponible para cuando sea capaz de tomar sus propias decisiones... Tienen que equivocarse y aprender. El noventa por ciento de las veces se tienen que equivocar para aprender, como hemos hecho los demás". (Padre, 54 años. E-16)

Algunos exponen que su ideal educativo tiene poco que ver con los estudios y con los libros y lo sitúan en un plano muy distinto. Plantean que lo importante es la persona en su conjunto y sus cualidades. En el desarrollo de los hijos se han planteado una formación integral, que les lleve a interesarse no solo por los estudios sino también por todo cuanto ocurre a su alrededor, con un carácter responsable y solidario para con los demás. Para ello, aseguran, es fundamental que sea equilibrado y completo, que abarque no solo las facetas intelectuales sino también las emociones y el gusto por realizar bien las tareas a las que se va enfrentando cada día y las que vengan en el futuro.

"Para mí lo fundamental era que saliera buena persona, por encima de los estudios. Y lo he intentado fomentar eso desde muy pequeña. Lo que más me preocupaba era que mi hija fuera una persona con mayúsculas, que supiera pensar, que supiera ser crítica, solidaria... transmitirle mucho eso, que fuera una persona adulta y con sentimientos". (Madre, 46 años, E-12)

Una aspiración de varios padres consiste en ser los principales educadores de sus hijos, por encima de los docentes y de otros profesionales y agentes de socialización que hoy son tan influyentes como los medios de comunicación, las

modas o las nuevas tecnologías. Los progenitores que así se manifiestan consideran que son ellos directamente los que tienen que transmitir a los hijos los valores más inherentes a la persona y que es su responsabilidad casi exclusiva y no la quieren descargar en otros profesionales como los maestros o los cuidadores, cuyas tareas deben ser consideradas como un refuerzo y una ayuda a la educación que proporcionan los padres.

“Yo creo que hay un concepto básico de entrada. Hay padres que piensan que a su hijo le tienen que educar en el colegio. Hay que decirles que es en casa donde se educan, que en el colegio lo que pueden hacer es adquirir conocimientos”. (Madre, 50 años. E-20)

“La educación empieza por los padres. La educación es de los padres y la enseñanza es de los profesores. Que luego los profesores se involucran con los chavales, pues muy bien. La responsabilidad de la educación al 100% es de la familia y la responsabilidad de los profesores es la enseñanza de su materia al 100%. Yo no quiero que los profesores le enseñen cosas diferentes a las que yo pienso”. (Padre, 63 años. E-6)

Coincidiendo con las valoraciones de los padres que defienden la importancia de que la familia sea la encargada directa de la formación en valores de sus hijos, algunos docentes aprecian también que es fundamental que los progenitores no deleguen esa responsabilidad en agentes y profesionales externos. Incluso, opinan, no resultaría coherente una educación distinta de la que se vive cotidianamente en la familia, porque los hijos luego en casa ven lo que hay.

“Yo creo que tener un hijo no es que dé a luz la madre ni decir: ahora la sociedad me lo va a arreglar todo, porque va a estar en la guardería o va a estar en el colegio; lo vamos a pedir todo gratis y... venga, que haya por ahí profesionales que un año tras otro me lo van a sacar a flote. Porque aunque esos profesionales se impliquen, el niño luego, cuando va a su casa, ve lo que hay”. (Profesor, 62 años. E-16)

Finalmente, asumen que ser padres es una tarea complicada, para la que reconocen que no han recibido demasiadas instrucciones. Algunos manifiestan que dudan sobre si han actuado correctamente en todas las ocasiones y se tranquilizan viendo que los resultados son aceptables. Se encuentran contentos y orgullosos al ver cómo han madurado sus hijos y opinan que su evolución ha sido positiva. Consideran como un valor el haber aprendido de la experiencia y haber sido flexibles para reaccionar frente a las situaciones en que han descubierto fallos y lagunas. La buena voluntad y la capacidad de rectificación hacen que quiten dramatismo a la responsabilidad del ejercicio parental.

"Ser padres es muy difícil. Tú crees que puedes ser una buena madre y luego te dices pues a lo mejor no es la mejor forma... Luego las ves a ellas y dices: pues no he fallado mucho. Creo que ellas son felices, en general. La relación que tienen con nosotros es... genial". (Madre, 50 años. E-10)

"Nadie nos ha enseñado a ser padres. Nos hemos equivocado mucho, mucho, mucho... Pero hemos sabido rectificar. Creo que es una de las virtudes que hemos tenido, cuando nos hemos dado cuenta de que algo no iba bien, que hemos metido la pata". (Madre, 49 años. E-13)

En resumen, el aprendizaje de la paternidad y de la maternidad se ha basado especialmente en su experiencia como hijos en sus familias de origen. De ellas recuerdan algunos aspectos muy positivos, que han intentado continuar e incrementar en las familias que han formado posteriormente. También de los errores, de los detalles que les habían parecido negativos, habían sacado muchas enseñanzas, pues deliberadamente no han querido reproducirlos.

Del mismo modo, los hijos, al valorar cómo ha sido el ejercicio parental que sus progenitores han desarrollado con ellos, manifiestan que, aunque algunos aspectos no les han gustado o descubren defectos que ellos intentarían no repetir, en general predominan los hechos positivos.

Además de la experiencia en las familias de origen, bastantes entrevistados manifiestan que han aprendido a ser padres apoyándose uno a otro en la pareja, comentando, dialogando y proponiendo. Otras fuentes de inspiración para aprender y modelar sus conductas como padres han sido los estudios cursados y la profesión ejercida. Algunos mencionan también la huella dejada en ellos por determinados profesores que tuvieron en su juventud y que han influido en su forma de ser y de tratar a sus hijos. Consideran que, para ser padres, hay ingredientes que, en su opinión, son fundamentales, como el amor, la implicación, el interés, el deseo de estar junto a sus hijos, así como el respeto hacia sus personas. Lo que esperan de ellos, dicen, es que lleguen a ser felices haciendo las tareas que les gusten en el futuro.

Los alumnos reconocen estos mismos valores con que han sido tratados por sus padres y su sentimiento es de reconocimiento y de gratitud. Mencionan como virtudes más apreciadas el cariño, la tolerancia, la consideración y el respeto hacia sus personas. Destacan que la comunicación fluida con los padres ha sido una característica que ha presidido sus relaciones y, gracias a ello, han tenido ocasión de exponer sus razones y comprender, a su vez, las de los progenitores.

Esto ha redundado, en su opinión, en unas oportunidades de desarrollo y educación que aprecian mucho.

Finalmente, quiero dejar constancia de que los profesores no manifiestan, es lógico, su parecer acerca de las fuentes de aprendizaje de la paternidad que han tenido los padres y madres seleccionados en esta investigación. Por esta razón, la triangulación no puede ser ajustada, dado que hablan de contextos diferentes. Lo que hacen es opinar en general sobre algunos aspectos que consideran de interés a la hora de relacionar la preparación de los padres de sus alumnos con el ejercicio que observan en ellos y la responsabilidad que muestran en la práctica. Cuando opinan, expresan valoraciones sobre lo que observan a este respecto en los progenitores de sus alumnos actuales. No obstante, existen numerosas coincidencias entre las observaciones que realizan los docentes y las expresadas por los padres entrevistados.

10.4. Necesidades sentidas en la formación parental

El quinto objetivo propuesto lo formulaba como “poner de manifiesto las necesidades sentidas en torno al ejercicio de la paternidad y la maternidad, especialmente lo relacionado con el ámbito educativo”. Pretendo, como ya decía en el capítulo dedicado a los objetivos, señalar las carencias y lagunas que los padres afirman sentir en su preparación y formación a la hora de encarar los retos que les supone la educación de los hijos, así como los procedimientos y profesionales que consideran más adecuados para progresar en ese ámbito. Guiar a los hijos en todo su proceso evolutivo, canalizar sus aspiraciones y contribuir a regular sus ritmos son funciones propias del ejercicio parental y, a lo largo de los años que dura la crianza, aparecen vacilaciones y conflictos, de los cuales nos interesan los que se encuentran referidos y asociados al desarrollo educativo de estos.

Así pues, en este apartado voy a exponer las necesidades de formación que han señalado los progenitores, así como sus sugerencias sobre los métodos, actividades y contenidos que consideran más adecuados para suplir tales carencias y avanzar en este sentido. Los padres emiten numerosas observaciones acerca de las dudas que les han asaltado en algunos momentos cruciales de las etapas evolutivas por las que han ido pasando sus hijos.

Como ya avanzaba en el capítulo dedicado a la exposición del contexto de la investigación, este grupo de padres y madres posee una característica que concede un valor añadido a sus opiniones, juicios y valoraciones sobre este tema. La peculiaridad a la que me refiero es que ellos han pasado ya las vicisitudes que plantean habitualmente los hijos en su infancia, niñez, adolescencia y primera juventud. Desde la perspectiva que da el haber superado esos estadios evolutivos críticos, sus observaciones pueden resultar muy sugerentes para las personas que se encuentran en situaciones similares y, en todo caso, acreditan el valor que da la experiencia consumada.

Su voz resulta sin duda valiosa a la hora de conocer e identificar las principales necesidades que pueden sentir los progenitores en los diversos periodos evolutivos de los hijos, así como al señalar cuáles son los momentos en que el asesoramiento y la información por parte de agentes e instituciones externas a la familia pueden ser más útiles y necesarios.

Los hijos no manifiestan opiniones de consistencia sobre si sería conveniente o necesario que sus padres realizaran actividades formativas que les permitieran encarar con mayor solvencia y conocimiento de causa los desafíos a que se ve sometida la función parental. Quizá a ellos en este terreno les falte perspectiva para poder enjuiciar y valorar unos fenómenos de los que no pueden dar cuenta íntegra.

Sus padres son como son; a ellos les valen así y no consideran el supuesto de que sus cualidades pudieran ser cambiadas o sometidas a procesos de mejora, en función precisamente de una más adecuada actuación con ellos. De algún modo, consideran que ese ejercicio de pensar en mejorar a los padres se sale de sus competencias y, sobre todo, de su interés. De ese modo, la triangulación en este objetivo vendrá dada sobre todo por el profesorado, quien parece que sí tiene mucho que opinar al respecto.

"Es una cosa superdifícil hablar de cualidades positivas y negativas de los padres... Es que no lo sé... Es que veo tantas que no soy capaz de encajonarlos, es que no puedo decir que mi madre es esto... Yo creo que, a pesar de todos los errores que puedan cometer las personas a lo largo de su vida, pero es que tienen tantas cosas buenas... que no puedo decir ninguna en concreto, la verdad". (Alumna nº 3. E-11)

La mayoría de los padres, salvo alguna excepción, afirman no haber encontrado en los centros educativos a donde sus hijos han acudido actividades organizadas con el fin de aumentar su formación para una más adecuada atención educativa hacia

ellos. Aunque, no obstante, reconocen haber comentado dudas e inquietudes con los profesores, sobre todo en las etapas de Educación Infantil y Primaria, que es cuando mejor funciona el trasvase de información entre padres y maestros.

Consideran que el hecho de que no existan actividades de formación para los padres es una carencia del sistema educativo, pues no tiene contemplada esta posibilidad. Sin embargo, algunos relatan que han tenido experiencias puntuales y muy minoritarias de unas escuelas de padres o de unas conferencias que, por otra parte, no habían resultado exitosas, porque eran muy pocas las personas que acudían a ellas y, al final, los organizadores las suspendían. Al hacerse eco de estos intentos fallidos exponen su parecer sobre que las charlas al uso no motivan a los padres, dado que les colocan en una situación de pasividad semejante a la que producen los sermones teóricos, que no recalcan en su propia realidad.

“Me acuerdo cuando mi hija era pequeña que en el colegio se pusieron a hacer una cosa como Escuela de Padres, que nos juntamos tres o cuatro parejas y lo tuvieron que suspender... Se vino abajo porque no había colaboración... También era en Maganzo, que era un barrio obrero; tampoco eran condiciones ideales para la gente, que... seguramente no podrían ir”. (Padre, 58 años. E-23)

Como explicación a este fenómeno, varios padres señalan que el profesorado es considerado a veces como un colectivo distante y separado y no como aliado en la tarea de formación de los hijos. Por eso, las escasas iniciativas que surgen no consiguen buenos resultados de asistencia ni de participación. Relacionan también esta ausencia de éxito en las iniciativas de formación de padres, de las que tienen constancia, con el nivel cultural y, cuando es bajo, no se aprecia el hecho de que alguien venga a sugerir cómo deben actuar y comportarse con sus hijos.

“Esto de la formación de los padres es fundamental, es muy importante, está clarísimo. Pero nosotros hemos organizado conferencias en la AMPA y no hay asistencia. Yo creo que a la gente no le gusta que le digan cómo tiene que actuar. Depende del nivel de los padres. Cuando los padres no han conseguido tener un cierto nivel cultural,... pues desprecian esas cosas. Mandan a los hijos para que les eduquen en el colegio... No creen que ellos tengan que ser partícipes de esa educación”. (Padre, 47 años. E-7)

Al plantear el supuesto de cómo habrían valorado el que en los centros a los que han asistido sus hijos hubiera habido alguna actividad formativa para ellos, se les ilumina la cara y manifiestan que hubiera resultado muy interesante. Incluso

piensan en los padres que actualmente tienen sus hijos en edad escolar y creen que valdría la pena que hubiera ese tipo de recursos, por el bien tanto de los progenitores como de los propios hijos, que podrían ser orientados, guiados y tratados con fundamentos más contrastados y madurados. Cada familia, por supuesto, tendría unas necesidades peculiares, así como también cada hijo y cada hija.

"Habría padres que necesitarían más apoyo que otros y a esos les vendría muy bien. El problema es que hay padres que no han sabido cortar a los hijos y siempre les han dicho que sí a todo... Un club de padres y madres sería interesante. Tanto para padres como para hijos. Estaría muy bien, fenomenal. Lo que pasa es que luego cada niño tiene... necesita unas necesidades especiales". (Madre, 47 años. E-15)

En el mismo sentido se pronuncian bastantes profesores, para quienes sería muy interesante que existiera una disciplina académica que asumiera todos los temas referidos a la educación en la familia y que permitiera, tanto a los docentes como a los progenitores, ir actualizando sus conocimientos y recursos a lo largo de las diversas edades de los alumnos y también acerca del mejor modo de afrontar los retos que va planteando cada etapa evolutiva.

"Que hubiera un programa de actualización o de reflexión simplemente de puesta en común, de dificultades a la hora de saber llegar a ciertos niños y a ciertos padres, pero con una dinámica que lo asumiéramos como algo normal, que se generalizara en todos los centros y fuera como una asignatura que no acaba en la carrera, sino que se va actualizando a lo largo de toda la vida. Yo creo que eso estaría fenomenal". (Maestra, 55 años. E-6)

Varios progenitores consideran de gran importancia la existencia de actividades formativas para los padres en los centros escolares, pero formulan también reparos en el sentido de que, para que eso pudiera suceder, sería necesario que cambiaran muchas cosas, porque la mentalidad vigente hoy día, tanto de los profesores como de los padres, no posibilita ese tipo de realizaciones.

El principal valor que ven en hipotéticas experiencias de encuentro de padres de alumnos, coordinados y asesorados por algún profesional especialista, sería que pudiera darse un aprendizaje mutuo, fruto del intercambio de vivencias y preocupaciones entre unos progenitores y otros, entre unas familias y otras.

"Creo que un poco de formación para los padres sería muy bueno. En alguna reunión pequeña donde poder comunicarnos, compartir experiencias y poder aprender de otros padres, de sus situaciones". (Madre, 46 años, E-12)

"Sería muy importante que en los centros hubiera actividades de formación para padres... Pero para eso tendrían que cambiar muchas cosas, habría que cambiar mucho toda la mentalidad. Hay muchos padres que se ven en inferioridad de condiciones, si tienen que hablar con un profesor, pues para ellos es no estar a la altura. Los padres se inhiben delante del profesor. Si el profesor bajara y el padre no se minusvalora tanto...". (Madre, 48 años. E-7)

Otros amplían el foco donde situar este tipo de actividades. Sugieren que sería bueno no ceñirlos exclusivamente a un solo centro educativo sino que fuera algo más genérico y global, como puede ser el ámbito de un distrito o un barrio entero de la ciudad. Les gustaría, dicen, que la Universidad o el Ayuntamiento tomaran el liderazgo en esta iniciativa.

"Yo haría algo ajeno al centro escolar... Habría que separarlo, sería interesante crearlo para algo más, como algo de distrito,... que uniera a varios centros o más la universidad, donde la gente se pueda... encontrar con otras personas interesadas". (Madre, 46 años, E-12)

Una de las razones más relevantes aducidas para justificar actividades de formación de los progenitores radica en que valoran el ejercicio parental como una práctica compleja, que es susceptible de mejora a lo largo de la evolución y el desarrollo de los hijos y, consecuentemente, de las familias. Llegar a ser buen padre o madre es un proceso de construcción que se va llevando a cabo a medida que la relación entre progenitores e hijos va pasando por fases y etapas, como fruto de la vida en común y de la convivencia diaria.

Dado que la actividad parental se concibe como de difícil desempeño y abierta a numerosas vicisitudes, precisa de muchos ingredientes, el más básico de los cuales es la buena predisposición, el interés y la implicación. Por ello, emiten juicios negativos sobre determinados casos en que los adultos pierden el interés por sus hijos y se desentienden de su educación, delegando en otras personas o instituciones esa responsabilidad.

"Soy consciente de que ser padre no se nace, se va haciendo, pero tienes que tener predisposición. Es que muchos padres tienen hijos como tienen, no sé... Es que para ser padres hay que hacer un montón de exámenes y muchos padres no los han hecho, que no han aprobado ese examen de ser padres... y eso se nota". (Padre, 56 años. E-10)

"Ahora se ve en muchos centros que los niños los sueltan a las siete de la mañana..."es que tengo que trabajar"... y los recogen a las ocho de la noche. Y los niños están faltos de cariño de los padres porque se pasan todo el día en el colegio. El padre no está, la madre no está y el niño está solo. La persona no se forma solo en la escuela. La educación prioritaria se da en la familia". (Madre, 51 años. E-1)

Se declaran conscientes de que los conocimientos necesarios para el ejercicio de la paternidad no son simples, como puedan serlo operaciones de tipo mecánico. Afirman que no tienen, incluso, nada que ver con los estudios académicos que las personas hayan realizado, sino que principalmente están relacionados con el sentido de la responsabilidad paternal y maternal y la defensa de unos valores que cualquier padre o madre puede encarnar, independientemente de los estudios cursados.

Consideran que, para que el ejercicio parental resulte exitoso y eficaz, es preciso aplicarlo desde el principio, cuando los hijos son muy pequeñitos. Y reconocen que no se trata solo de alimentarlos, sino también de prestarles muchas atenciones y cuidados. Tantos como uno sea capaz de aportar.

"La formación para padres es imprescindible, pero es un terreno escabroso. Porque para que alguien sea un buen padre no necesita tener muchos estudios, porque puedes ser un padre estupendo siendo prácticamente analfabeto. Son como valores sociales. No puedes traer un hijo al mundo y decir: hala, ahí ya estás". (Padre, 53 años. E-1)

"Para ser padre no hay que estar preparado, tienes que ir preparándote, desde el colegio, desde que son pequeñitos. Si tienes hijos, tu obligación es buscar lo mejor para ellos, no solo darles un plato de comida... sino muchas más atenciones. Eso tiene que venir de muy atrás". (Padre, 50 años. E-2)

Los profesores exponen abundantes opiniones y juicios acerca de la conveniencia de que los padres aumenten su caudal de formación en todos los temas referidos a la educación de los hijos. Estos contenidos son precisamente los que engloba la disciplina Pedagogía de la Familia. Lo ven como una necesidad y avanzan numerosas sugerencias, pero simultáneamente consideran que promocionar este tipo de actividades de formación es una operación compleja con numerosos obstáculos.

Al igual que los padres, entre los profesores existe unanimidad en su apreciación acerca de lo adecuada y provechosa que puede resultar la formación de los padres

para la mejora de los alumnos. Asimismo reconocen que, salvo experiencias muy selectas y puntuales, apenas se promueven de modo continuado y regular en los centros educativos. No obstante mencionan actividades que se han llevado a cabo recientemente, tanto en los colegios participantes como en el instituto, que, hasta cierto punto, desmienten esa apreciación general acerca de lo excepcionales que resultan. De nuevo nos encontramos con la distorsión temporal de los contextos: los padres se refieren a los últimos quince años y los profesores tienden a reflexionar sobre el momento presente.

Varios docentes sugieren que, cuando un alumno presenta algún tipo de necesidad específica o tiene dificultades concretas, la mejora de esa disfunción en muchos casos implica que los padres varíen algo su conducta, adopten hábitos o actitudes que se adapten al caso y tengan una actitud proactiva a superar los inconvenientes a los que se enfrentan sus hijos. De algún modo, esta apreciación supone una aplicación concreta de la Pedagogía de la Familia.

“Una madre me comentó el otro día que fue al médico porque su hija estaba muy nerviosa y me dijo que el médico le había dicho que tenía que comprar un libro y que allí venían actividades que tenía que hacer ella. Muy bien, dije yo. Es que a lo mejor la solución está en ti y que, si actúas de una determinada manera, va a mejorar tu hija. Eso me sorprendió, pero a lo mejor hay que actuar así y proponer actividades... Que de vez en cuando los padres tuvieran actividades en este sentido me parece muy conveniente. Actividades en las que tuvieran que hacer algo, para que después sus hijos se beneficiaran”. (Maestra, 55 años. E-3)

Los profesores manifiestan su convicción de que los centros escolares son los lugares más adecuados para que los padres de los alumnos puedan participar en actividades formativas que les ayuden a encarar las responsabilidades y obligaciones para con sus hijos, especialmente cuando se encuentran referidas a su desarrollo como estudiantes.

Pero, acto seguido, reflexionando sobre las razones por las que no suelen darse este tipo de actuaciones, exponen una serie de obstáculos, algunos internos del propio centro docente, como la exclusiva dedicación del profesorado a las tareas con los alumnos o la falta de cuidadores por las tardes y otros que se atribuyen a hipotéticas dificultades de los padres en las familias, como puede ser el cuidado del resto de los familiares.

“Yo creo que una de las funciones del centro es asesorar a las familias y orientarles según los niveles. El problema con el que nos encontramos tiene que ver con la dificultad de hacerlo

dentro de la jornada escolar y nosotros estamos en otras tareas y, si es fuera del horario escolar, ¿qué hacen ellos con las criaturas?”. (Maestra, 50 años. E-5)

Les parece muy congruente la iniciativa de unir y vincular la formación de los padres de los alumnos con los mismos centros escolares a los que estos últimos acuden. Opinan que sería estupendo y predicen numerosos beneficios para la mejora efectiva de la educación. En este sentido, valoran que quizá sea el propio sistema, las costumbres y tradiciones, lo que se denomina la cultura escolar, lo que paraliza la innovación y acarrea una cierta rutina en los planteamientos. De ese modo, aunque se idealice como positivo un proyecto, sin embargo no sale adelante porque no forma parte de la idiosincrasia de la institución.

“Yo creo que sí, sería estupendo, podría facilitar a los padres tomar conciencia de estos factores que desde la escuela se ven clarísimas. Se podrían organizar talleres, escuelas de padres... Quizá podría ser algo promovido por los departamentos de orientación y los equipos directivos y buscar colaboración yo creo que con los ayuntamientos”. (Profesora, 60 años. E-17)

“Yo echo mucho de menos la idea, el concepto de escuela de padres. Hay una película, Cadena Perpetua, y, cuando liberan a uno de ellos que estaba condenado a cadena perpetua,... dice: es que este hombre no puede salir, porque está institucionalizado... A mí me pasa un poquito: yo también me siento institucionalizado. Quiere decir que intentas hacer lo que hace todo el mundo. Tú ves qué se podría hacer y querrías sugerirlo, pero... Y en esto de las tutorías para padres, de las escuelas de padres, está clarísimo. Se trata de que o volvemos a tratar a los padres y les hablamos de los hijos adolescentes, de cómo poner límites, de cómo trabajar con ellos... o... se pierden muchas oportunidades, muchos talentos”. (Profesor, 60 años. E-15)

Algunos temas sugeridos por los progenitores tienen su origen en experiencias directas vividas por ellos, momentos de rebeldía de los hijos o dudas que les surgen sobre cuál es el tipo de alimentación más adecuado en cada edad y en cada caso. Recuerdan determinadas fases de especial conflictividad en la relación. Consideran que la relación padres-hijos se encuentra de por sí plagada de roces y sería muy importante poder contar con recursos, con profesionales y con información que permitieran abordar la complejidad de ese ejercicio parental e incluso consideran que serían muy útiles las campañas de concienciación en los grandes medios como la televisión o la prensa. Sostienen también que las necesidades de cada familia son muy personales y específicas y, por ello, resultaría conveniente poder usar esos recursos de forma ajustada a cada caso.

"Sería muy importante que hubiera en los centros educativos o en los centros médicos profesionales a los que pudieras consultar. Hay momentos en que dices: pues a lo mejor consultaría. No todo el mundo lo necesita, pero a muchos sí que les vendría bien". (Madre, 46 años, E-12)

"En una situación normal, digamos, que todo está encaminado, pues... no necesitas ese tipo de asesoramiento. Pero es cierto que surgen problemas, tanto en la infancia como en la adolescencia, que uno está tan perdido... Todos los problemas son diferentes, cada familia es diferente. Una familia en un momento dado puede tener un problema como la anorexia o un conflicto y necesita ayuda puntual en ese sentido y otra familia puede ser distinto". (Madre, 51 años. E-16)

Expresan su opinión acerca de cuáles son los momentos más cruciales en los que se concentran las dudas y necesidades de asesoramiento y bastantes coinciden en señalar como más adecuados los tiempos de la Educación Infantil, de 3 a 5 años, y luego el inicio de la adolescencia, que asimilan e identifican con el paso de los colegios al instituto, a la edad de los doce años y los inmediatamente siguientes. Creen que los primeros años de la vida de un niño son básicos para sentar unas buenas bases de relación entre padres e hijos y para entroncar eficazmente a estos en el sistema escolar, que se presenta ahora por primera vez en su horizonte. Opinan que lo que no se consigue con los hijos en estos años, luego es muy difícil que se logre, haciendo uso del mensaje contenido en el dicho sobre que los "árboles se enderezan de pequeñitos".

"Desde abajo, desde los primeros años. Si de pequeños no ha habido confianza, cuando se llega a la adolescencia ya es muy difícil de conseguirlo. Hay que aprender a actuar en determinados momentos". (Madre, 46 años, E-12)

"El momento mejor sería a edades tempranas, cuando los niños son muy pequeños, en la Educación Infantil y Primaria. Se podrían hacer una especie de círculos de padres o de terapia... En esos años, cuando tú estás llevando al niño al colegio por primera vez, es cuando los padres somos más vulnerables, más sensibles a que te digan, porque tienes más... miedos. Ahí es donde se puede". (Madre, 50 años. E-20)

Se hacen eco de las dificultades que comporta la llegada de la adolescencia en el comportamiento y las actitudes de los hijos. Esta es una etapa que ellos desconocen porque cuando ellos pasaron por las edades de 12 a 16 años muchos se habían incorporado ya al mundo del trabajo. Es decir, la adolescencia tal como

se concibe y se vive ahora es muy distinta a como se vivía hace cuarenta o cincuenta años. Por esa razón varios progenitores señalan los primeros años del instituto como un tiempo en el que el asesoramiento y la información a los padres debería incrementarse.

"Estaría muy bien, sobre todo en los cambios importantes. Por ejemplo, el cambio al instituto. Cuando hay esos cambios para los niños es un trauma. Es cuando más líos hay". (Madre, 48 años. E-17)

Manifiestan que los profesionales idóneos para acompañar y dirigir actividades de formación para padres pueden ser muy variados, desde el ámbito sanitario al docente, pero que lo más importante es que tengan experiencia en el tema del que fueran a tratar y que sepan comunicarlo bien a los demás. Sugieren profesiones como psicólogos, educadores sociales y también maestros y profesores, todo ello en función de los temas que fueran a ser considerados en cada momento. Opinan que los profesores serían personas muy adecuadas, porque se dedican de lleno a la educación de niños y jóvenes y, debido a ello, cuentan con muchas experiencias para contrastar y ejemplificar.

"Yo creo que cualquier profesional puede ser bueno, estaría bien,... incluidos los profesores. Hay muchísimos profesores que saben mucho, independientemente de su ideología. No es necesario que sean muy innovadores y que tengan un gran "pico", lo importante es que su trabajo lo hagan bien". (Madre, 53 años. E-18)

"Las profesoras de Infantil tienen veinte niños, con muchas circunstancias distintas y tienen más datos y te pueden dar directrices. A nosotras, como madres, se nos cae el mundo encima. Ellas tienen mucha más experiencia. Mi hijo, cuando tenía 3 años, comenzó a tartamudear... Vamos, que no podía hablar. La profesora me dijo: tú tranquila, que lo único que hay que hacer es tranquilizarlo. Me ayudó mucho con sus consejos". (Madre, 51 años. E-16)

En cuanto al profesorado que atiende a los propios hijos, varios padres mantienen posturas contradictorias, dado que algunos de ellos consideran que serían los más apropiados para dirigir y coordinar actividades de formación para los progenitores de sus alumnos, en tanto que otros sostienen que sus aportaciones serían vistas con un poco de recelo, pues los padres pensarían que lo que les dice es para que él trabaje menos, porque lo que buscaría sería responsabilizar más a los progenitores de la marcha de sus hijos.

Sin embargo, como decía, otros entrevistados manifiestan su convencimiento de que los docentes, complementados con otros profesionales como pueden ser los

psicólogos, resultarían muy indicados, porque, al fin y al cabo, son los que se dedican a la formación de los hijos y suponen en ellos preparación suficiente.

"Yo creo que este tipo de formación para padres estaría muy bien en los centros escolares... Podrían participar padres, psicólogos y profesores. Estaría muy bien porque al fin y al cabo se dedican a tus hijos y aportan mucho a su educación". (Madre, 58 años. E-23)

Los profesores también opinan sobre las personas que podrían dinamizar, dirigir y coordinar actividades formativas para los padres y, coincidiendo básicamente con los progenitores, señalan un variado elenco de profesionales: desde personal médico a terapeutas, desde maestros a psicólogos, desde trabajadores sociales a orientadores, incluso hasta personal de los cuerpos de seguridad, con la condición de que tengan alguna relación con la problemática adolescente y juvenil.

Lo importante de estos profesionales es que sean conocedores del tema a tratar, que posean experiencia y también que sepan comunicar y transmitir interés por ello a los padres, ponerse en su lugar y meterse dentro de las familias. En esta apreciación coinciden plenamente con lo que manifestaban los progenitores.

"Gente que sepa transmitirte y que conozca la realidad de los críos, de las familias y de la escuela. Puede ser psicoterapeuta, puede ser un profesional de la enseñanza, incluso que esté jubilado, una persona que sepa comunicar y que entienda, tenga conocimiento de los críos. La trabajadora social del equipo que viene a este centro sería muy capaz de llevar a cabo esta formación y sería capaz de meterse dentro de las familias". (Maestra, 55 años. E-6)

Sugieren ideas, recursos y apoyos para la organización de actividades de este tipo. Enumeran algunos profesionales y personas que podrían movilizarse en ese empeño, como son los equipos directivos, las AMPA y los departamentos de orientación. También sugieren la implicación de los ayuntamientos, pues se trataría de una actividad para los ciudadanos y no solamente para los escolares. Hablaremos más extensamente a partir de ahora de la institución que, a juicio de bastantes profesores, ha de inmiscuirse más en este asunto, la AMPA.

"Los centros tendrían que ser también centros de formación para los padres. De hecho se han tomado ya algunas iniciativas... no sé... escuelas de padres y algún otro tipo de actividad. Esta AMPA se mueve mucho, lo que pasa es que están en un proceso de renovación... Los talleres de sexualidad les gusta mucho, cómo prepararse ellos para este tipo de cosas; también interesa el tema de drogas, cómo prevenir, cómo puedes saber que

tu hijo que está rodeado de peligros, sobre todo cuando van al instituto". (Maestro, 58 años. E-2)

Los docentes apuntan que uno de los objetivos más adecuados que podría cubrir la AMPA de cada centro sería el de promover actividades y recursos para que los padres de los alumnos encontraran asesoramiento y apoyo en el desempeño de su rol para con sus hijos. Sostienen que el valor ejemplarizante de la conducta de los padres sobre los aprendizajes de los hijos es de tal importancia que actividades sencillas realizadas en colaboración con los progenitores posteriormente tendrían una segura repercusión en el alumnado y resultarían muy provechosas.

"Yo no vería mal que uno de los objetivos de la AMPA fuera intentar elevar el nivel de formación de los padres para que redundara en la mejora de sus hijos. Aquí se han hecho talleres, pero vienen los que menos los necesitan. Han hecho charlas, escuelas de padres, pero suelen venir los de siempre... los que más implicados están ya de por sí". (Maestra, 51 años. E-7)

"Yo creo que a lo mejor es la AMPA quien debería promover este tipo de actividades y hacerles ver a los padres que son importantes. Al final de (la etapa de educación) Infantil ya se aprende la lectoescritura y yo les pregunto a algunos padres: ¿pero vosotros leéis en casa? Porque, claro, queréis que vuestros hijos aprendan a leer, pero ¿os ven leer a vosotros?" (Maestra, 55 años. E-3)

Valoran que la AMPA, como principal canal de la participación de las familias en los centros, debería resultar más cercana a los padres y plantear con ellos una relación natural de confianza. Que los padres pudieran acudir y hablar abiertamente de los temas que resultaran de su mayor interés.

El contacto entre los padres de los alumnos y los profesores permite a estos últimos conocer algunas carencias que comunican los progenitores. Las actividades formativas de padres que se propusieran en la AMPA deberían estar orientadas a combatir estas lagunas y necesidades para mejorar la formación de los hijos. De ese modo, los padres podrían implicarse más en su vida cotidiana.

"Bueno pues esto se puede hacer, se podría hacer de esta forma, pero es que igual nadie se lo ha dicho y entonces mucha gente vive agobiada con el trabajo, en casa, los niños... y me encuentro a veces a padres realmente superados, o sea, que su hijo adolescente les supera y que no saben cómo actuar y que están totalmente agotados. Y entonces que una persona te escuche o que te dé una charla, que se ponga en la misma posición en la que tú estás". (Profesora, 40 años. E-13)

Tanto los maestros de los colegios como los profesores del instituto se hacen eco de actividades de esta naturaleza que se han organizado recientemente en los centros. De algún modo, como decía antes, vienen a desmentir sus afirmaciones respecto a lo excepcional de estas iniciativas. Recuerdan, incluso, que la Confederación de AMPA también promovió en su centro algún curso para los padres, pero con escaso éxito de participación y asistencia por parte de estos.

"La confederación de AMPA de Alcalá ha tenido alguna experiencia... Desde la confederación se han celebrado cursos dirigidos a los padres, de implicarse en la educación... y han tenido poco éxito. La AMPA aquí también ha organizado un par de cursos de esto... y los padres no acuden". (Maestro, 51 años. E-4)

Los temas sobre los que han tratado las más recientes convocatorias de estas actividades han sido: Cómo decir "no" a los niños, Cómo tratar a los niños en la adolescencia y los Peligros en la Red. Son asuntos que, dicen los profesores, inquietan a los padres porque a muchos de ellos nunca les han hablado de eso.

"Hemos dado dos cursos en el instituto: Cómo tratar a los niños en lo que sería la adolescencia, cómo funcionan sus mecanismos... y fue muy emotivo. Vino una psicóloga muy buena y, pues, te ayuda, te hace fijarte en que lo que tienes ahí es tu hijo. Muchas veces hay un efecto bucle, de peleas, de profesores, te llamo... te llegas a olvidar de que es una persona. Te centra en un momento y te recrea las metas. Es fundamental. Hay muchos padres que nunca les han hablado de eso". (Profesora, 40 años. E-13)

Algunos profesores hacen evaluación de la celebración de estas actividades. Señalan el carácter minoritario de la participación de los padres en algunos casos, pero no en otros, en donde tuvieron incluso que repetir la conferencia. De estas apreciaciones resultan algunos aspectos positivos claros en la realización de actividades de este tipo y las enumeran: una mayor conciencia de los padres respecto a sus posibilidades como promotores de cambios en sus hijos y también una mayor conciencia del momento evolutivo en que ellos se encuentran.

"Eran charlas puntuales, seguidas de debate y los padres podían preguntar. Me cuesta mucho traer a la gente por la tarde, esa es otra, tú haces una convocatoria y los padres dicen: bueno, aquí lo mismo me vienen a soltar un... rollo. Y, bueno, te cuesta la participación, pero la gente que vino quedó muy contenta. Algunos padres se emocionaron luego, salieron llorando". (Profesora, 40 años. E-13)

"Está muy bien porque da a los padres estrategias para poder participar más en la educación de sus hijos, para reconocer sus carencias y cómo ayudar a sus hijos. Me parece que esa es una de las funciones de la AMPA". (Maestra, 55 años. E-6)

Los profesores observan que corren en paralelo las edades de los alumnos y la coordinación que mantienen sus padres con el centro escolar. Ya expuse en un apartado anterior de los resultados que estas relaciones se caracterizan por el carácter de cercanía y regularidad en las etapas de Educación Infantil y Primaria y se distancian y llegan casi a desaparecer en Educación Secundaria.

Consecuentemente, sugieren que la edad ideal para fomentar actividades de perfeccionamiento para los progenitores sería a partir de que su hijo o hija se encuentre a mediados de Educación Primaria, que es cuando, en su opinión, los padres comienzan a desentenderse de la educación de sus hijos, porque empiezan a considerarlos ya como personas desarrolladas y autónomas.

"Yo creo que cuando los niños están en 1º y 2º de Primaria es cuando los padres deberían informarse más de cómo ayudarlos, porque en Infantil ya están de por sí implicados. Cuando en 1º y 2º de Primaria los niños se van haciendo más autónomos y van trabajando por su cuenta, los padres dejan un poco su implicación en el centro. Yo creo que ese sería el momento de decirle a los padres: oye, que a pesar de que tu hijo ya va siendo autónomo, yo creo que debemos seguir trabajando con él y con nosotros, trabajar todos con el niño". (Maestro, 51 años. E-4)

Coincidiendo con los progenitores, los docentes mantienen la convicción de que es especialmente en la adolescencia cuando los padres se encuentran con más dificultades para abordar y afrontar los retos que les plantean los hijos. Opinan que se encuentran muy perdidos respecto a cómo deben actuar y, por tanto, sostienen que es en esa época donde serían más interesantes las actividades de formación que les permitieran obtener claves para comprender esta etapa evolutiva y, sobre todo, adoptar medidas para que la relación con los hijos fuera más consecuente y satisfactoria. Consideran que el temor y las dificultades de los padres a manejarse con sus hijos en la adolescencia vienen motivados porque han perdido el seguimiento y el contacto con ellos en los últimos cursos de Primaria. De ese modo, cuando llega la adolescencia, les encuentra de improviso desprevenidos y sin recursos.

"La adolescencia les asusta a los padres, pero es porque han abandonado su preocupación por los hijos en los seis años de Primaria. Esto se nota en las citas de tutoría: en 1º y 2º (de

Educación Primaria) todas las citas están llenas, pero a partir de 3º y cada vez más adelante ya hay muchos huecos... y en los mayores ya solo es la cita obligatoria de una vez al año.”
(Maestro, 51 años. E-4)

“Sobre todo, el paso del colegio al instituto les da mucho miedo y es para tenerlo, porque aquí los niños están muy controlados; es como una gran familia, es como una continuidad de su casa, pero en el instituto aún son muy pequeños los niños con 12 años, se creen que son mayores y no lo son, se mezclan con niños mucho más mayores, hay más libertad, no hay tanto control y ahí los padres se ven un poco perdidos, sin recursos a la hora de actuar”.
(Maestra, 56 años. E-9)

Así pues, late en el profesorado la sensación de que todas las edades de los alumnos son importantes para promover la implicación y la mejora en la formación de los padres. Pero, no obstante, opinan que es en el comienzo de la ESO cuando los padres dejan de reconocer al niño pequeño y se encuentran sin resortes para afrontar la relación. La adolescencia es una época también de ampliación de los contactos sociales del alumno fuera de la familia y el control que pueden ejercer los padres sobre ellos se vuelve más difícil.

“Yo creo que la mejor edad para tener actividades de este tipo es la temprana adolescencia, 1º y 2º de la ESO, es donde los padres dejan de reconocer al niño pequeño... Vete a la ducha o ponte a estudiar... y te encuentras al adolescente que, si te dice que no, los padres se ven ya sin recursos, sin herramientas... Y luego también están las cosas que rodean a los alumnos, sus amistades, en dónde se pueden meter, el inicio de experiencias sexuales, de experiencias con las drogas o el alcohol... y todo eso les desborda”. (Profesora, 40 años. E-13)

Los progenitores defienden la idea de que realizar actividades de mejora de la formación parental resulta adecuado principalmente para aquellos padres cuyos hijos se encuentran sumidos en dificultades de aprendizaje o de relación social o que pasan por momentos de mucho desajuste vital. Parece como si esa actividad no fuera necesaria, siguiendo ese mismo razonamiento, cuando los hijos se comportan razonablemente. Esta contradicción es similar a la que se produce cuando, en otro contexto, se afirma que la relación de coordinación de los padres con los profesores en los centros educativos debería incrementarse, pero sobre todo por parte de los progenitores de los alumnos que tienen más dificultades de aprendizaje o de conducta y, por tanto, presentan más necesidades de atención y requieren más refuerzos.

Algunos, incluso, consideran que determinados defectos en las conductas de sus hijos podrían haberse evitado si hubieran asistido desde los primeros meses de

vida a instituciones como las escuelas infantiles, en las que otros profesionales hubieran podido influir en sus hábitos de higiene, orden y alimentación. Cuando se manifiestan de ese modo, esos progenitores tienden a no dar importancia a su propia responsabilidad en ese sentido.

"Para nosotros no ha sido necesario, porque si todo va bien,... si ya vas controlando el tema... Lo malo es como en este caso que se les ha escapado de las manos... Les han dado pautas y tal, pero es que la madre, como le ve poco, pasa... Ella lo reconoce y dice: es que tengo la culpa y le doy todos los caprichos, tenía que ser más dura, pero es que no valgo". (Padre, 54 años. E-14)

"Hombre, no sé... cada uno es como es. Tampoco creo que a unos padres tenga que ayudarles nadie. Es decir,... si a lo mejor mis hijos hubieran ido a una guardería y se hubieran acostumbrado a comer lo que hay allí, pues a lo mejor hubieran aprendido y no habría estos problemas... Creo que nuestro error es que les hemos dado mucha libertad, han hecho lo que han querido". (Padre, 54 años. E-4)

En esta misma senda de descubrir contradicciones entre los deseos y las realidades, los profesores, aún destacando lo interesante que sería una actividad formativa continuada con padres de alumnos, emiten observaciones pesimistas que, en forma de obstáculos y con un tono cargado de experiencia negativa, señalan que ese camino, en su opinión, no es fácil.

Aluden a que muchos alumnos desajustados e inadaptados en el centro escolar acarrearán esa condición desde que son muy pequeños y se ha convertido ya en un problema crónico, de difícil solución. Los padres, incluso, opinan estos docentes, se han acomodado ya a la situación y no adoptan posiciones innovadoras ni de cambio, dejan pasar el tiempo pasivamente. En estos casos dudan del efecto positivo que pudieran tener los intentos de mejora en la formación de los padres y consideran que quizá no fueran suficientes esas actividades formativas para enmendar situaciones complicadas y arraigadas profundamente.

"Trabajando con los padres se podría conseguir que algún alumno no se fuese, pero los que se han ido ya es muy difícil hacer algo por ellos. Primero porque no tienen un cierto nivel, no tienen los conocimientos mínimos y, luego, no tienen hábitos y ya están perdidos. Además son chicos que vienen mal del colegio y los profesores hablando con sus padres. Y los padres

no vienen a abordar el problema, vienen a defender a su hijo ante los profesores". (Profesor, 56 años. E-12)

"Yo creo que cuando una familia ve que su hijo está fracasando totalmente, pues no venir a hablar no es solución... Es que algunos lo dan por admitido. No sé si es lo que vienen recibiendo de años y etapas anteriores, pero que lo asumen totalmente. Deberían reaccionar, claro, pero desde que son pequeños". (Profesora, 66 años. E-18)

Señalan también algunas dificultades más, que tienen que ver con la escasa movilización de los padres para participar en actos grupales, la problemática que rodea a la familia, en la que los progenitores se encuentran muy ocupados y desbordados e, incluso, la dificultad de ponerse de acuerdo sobre los temas y contenidos que resultarían de mayor interés para todos.

"Y, luego, pues la problemática en que se encuentra envuelta la familia dificulta que los padres puedan acudir. De hecho estamos haciendo charlas y talleres por la tarde... Ahora tenemos uno con la policía sobre peligros en las redes sociales y, bueno,... algunos padres vienen, pero no tantos como sería deseable". (Profesora, 60 años. E-17)

En resumen, los progenitores valoran las actividades de formación dedicadas a ellos en los centros educativos a lo largo de la escolarización de sus hijos y concluyen que apenas tienen noticias de alguna actividad que se ha organizado. Varios de ellos, reconociendo haber conocido alguna, manifiestan que han resultado poco atractivas para los padres y opinan que es debido a que en ellas no se buscaba su participación activa ni se les daba protagonismo.

Opinan que en determinados momentos de la vida de los hijos es más imperiosa la necesidad de conocer y de informarse y los sitúan sobre todo en la primera infancia, que es cuando los niños comienzan a tener unos comportamientos, como las rabietas o los caprichos, ante los cuales los padres no saben reaccionar. Igualmente, al comenzar su actividad escolar a los 3 años, los progenitores desconocen la mejor forma de ayudarlos a crear rutinas y a organizarse y dudan respecto a los caminos a seguir. Se encuentran más vulnerables y son más receptivos a escuchar opiniones y sugerencias de otros profesionales.

La adolescencia es señalada como el periodo crítico de la evolución de los hijos y en ella sería más necesaria la colaboración de profesionales expertos trabajando y dialogando con los progenitores. El profesorado coincide con esta apreciación de

que los temas sobre los que podrían versar estas actividades deberían ser abiertos y comprensivos de todo el desarrollo evolutivo de los hijos así como asumir las peculiaridades que comporta cada una de las etapas, con atención más directa al periodo de la adolescencia.

A diferencia de los padres, los docentes valoran casi unánimemente que la AMPA de cada centro educativo debería ser la institución promotora de estas actividades, por su carácter de cercanía a las familias y por ser una labor que encajaría de forma natural en sus funciones. El profesorado podría animar e impulsar, a través de los equipos directivos, el departamento de orientación y los profesores interesados en ello.

Sin embargo, y en esto coinciden ambos colectivos, la proyección ilusionada y esperanzada de actividades de mejora de la formación de los progenitores de los alumnos se ve empañada con dudas y reticencias que son mencionados en forma de obstáculos.

10.5. Apartado de libre disposición

Los padres tenían ocasión de resaltar o sugerir algún aspecto que consideraran de importancia o que no hubiera sido tratado suficientemente. Dos temas emergieron en sus aportaciones: el primero se refería al tipo de educación con el que más se identifican y resultó ser el de la educación pública, en la que descubrían determinados valores que les hacían preferirla a la enseñanza concertada o a la privada.

El segundo tema resaltado fue el de los fines de la educación y las diferencias entre la educación meramente académica y la buena educación. Es decir, en este punto los padres establecían distinciones acerca de lo que querían y apreciaban en sus hijos. En este sentido, sus valoraciones adquirirían una dimensión más amplia y profunda que la mera referencia a las calificaciones escolares que habían obtenido en los estudios.

Dado que el grupo de alumnos seleccionado en este trabajo de indagación ha cursado los estudios en los colegios y en el instituto ya mencionados anteriormente y, puesto que todos ellos son de titularidad pública, las opiniones de varios progenitores acerca del tipo de enseñanza preferido se decantaron por la enseñanza pública.

Los padres afirman tener razones para esta preferencia y señalan las principales: la primera, la costumbre y la tradición de sus familias respectivas; el segundo motivo aducido es la cercanía entre el hogar familiar y el centro educativo. Reconocen que, tanto ellos como sus familiares, han estudiado en la escuela pública y han seguido con esa costumbre al escolarizar a sus hijos, porque no les había ido mal en su experiencia. Otros arguyen que fue la cercanía al hogar, es decir, el hecho de que los centros se encontraran en el mismo barrio, lo que les hizo decantarse por estos colegios y por este instituto; además, cuando tuvieron que escolarizar a sus hijos, los vecinos y conocidos les hicieron llegar comentarios y opiniones positivos sobre los centros educativos de la zona. Lo cual les hizo reafirmarse en su elección.

"Nosotros elegimos el más cercano. Yo desde casa veo el patio del colegio,... que me encanta ver a los chicos jugar. Tenemos vecinos, gente normal, que sus hijos han estudiado en él y han hecho sus carreras, alguno de ingeniero, y están trabajando incluso en Francia". (Madre, 50 años. E-10)

"El colegio lo elegimos por cercanía. Quisimos llevarla a un colegio público, porque nosotros hemos estudiado todos en la pública: nosotros y los hermanos de uno y de otro. Además es que confío más en la pública, o sea,... porque hemos estudiado nosotros lo primero y nos ha resultado bien y porque veo que los de la privada no se reciclan". (Madre, 48 años. E-19)

Manifiestan que en la enseñanza pública se encuentran más cómodos, porque opinan que es más plural y asiste alumnado de todo el espectro social y que en la privada, por el contrario, lo que guía a los padres a llevar allí a sus hijos es la apariencia, el poder social y económico y un cierto elitismo.

Aparecen también en algunos padres argumentos de preferencia de los centros públicos por motivos de ideología religiosa; es decir, muestran el rechazo hacia la enseñanza privada y concertada, porque en su mayor parte se encuentra en manos de organizaciones de tipo religioso y ellos confiesan no creer en esas cosas. Por tanto, prefieren que sus hijos no sean educados con este condicionante, que no consideran ni valioso ni oportuno.

"Hay muchos colegios privados buenos, pero los malos son malos de verdad... La mayoría de los colegios privados que conocemos son religiosos y nosotros no creemos en esas

cosas... Aparte de que cuesta mucho dinero... No merece la pena esforzarse para pagar un dinero que no iba a servir para nada". (Padre, 56 años. E-10)

"Yo he preferido y prefiero la educación pública a la privada, porque veo que hay más libertad para los profesores a la hora de,... no sé, de dar la docencia. En la privada pueden estar más condicionados por el tema religioso... Yo a la privada, no. Prefería un colegio público, está claro". (Madre, 48 años. E-19)

Por último, otros expresan su opción por los centros públicos porque, dicen, valoran positivamente a los profesores de ese sector. Consideran que están más preparados y tienen mayores méritos profesionales que los de la privada, porque, al menos, han sido capaces de preparar unas oposiciones y se han preocupado de actualizarse y reciclarse. Mantienen el argumento de que esto no ocurre en la enseñanza privada, dado que a ella acceden los maestros y profesores más por influencias y relaciones sociales que por méritos docentes.

"Para nosotros, lo público siempre. Cuando un profesor se prepara una oposición y se presenta y se lo curra y la saca y tiene su puesto de trabajo, ofrece garantías. Yo conozco a muchos profesores y tengo amigos y compañeros que ni se presentan a oposiciones ni nada y luego iban a trabajar porque conocían a alguien y le tiraban de la chaqueta". (Madre, 50 años. E-10)

"Decidimos que fuera a la pública lo primero porque nosotros no somos nada religiosos. Yo conozco a chavales que han terminado la carrera y nunca más han hecho nada ni se han reciclado ni nada y estaban de profesores en un colegio privado. En la pública se están reciclando continuamente. En la pública además hay una exigencia mayor hacia los alumnos que en la privada". (Madre, 56 años. E-6)

Los alumnos no han opinado acerca de la elección de los centros públicos como los lugares de su educación porque, obviamente, esa no fue una competencia suya. Sin embargo, a lo largo de las entrevistas, han abordado el otro punto seleccionado por sus padres: el de la buena educación.

Los padres, al opinar sobre el éxito en los estudios de sus hijos, manifiestan que, por encima de las calificaciones, lo que más valoran, lo que realmente les llena de satisfacción es comprobar que sus hijos se van desarrollando y formando como buenas personas, en el sentido de que poseen cualidades que para ellos son muy valiosas, como la honradez, la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la solidaridad con los demás. Eso es lo que ellos, afirman, han procurado conseguir desde el principio con sus retoños.

Valoran las buenas calificaciones escolares como una oportunidad para lograr una formación profesional que les permita tener opciones de trabajo cualificado y posibilidades de vivir con holgura. Pero distinguen con claridad lo que denominan educación integral, que es la formación en valores y en hábitos de conducta respetuosos y consecuentes, de lo que es solo una mera instrucción o aprendizaje de conocimientos de las asignaturas escolares; respecto a este tema, consideran que el papel fundamental de la educación de los hijos es patrimonio y responsabilidad de la familia, mientras que el de la instrucción es más propia de los centros docentes y de los profesores.

*“Sobre la educación de los hijos, me parece muy importante educar para saber, para ser, no para estar por encima, no para ser el número uno. Esto creo que ha formado parte de la educación de mis hijos y estoy contenta... Eso marca mucho a los chavales. Me parece que he educado a mis hijos no pensando en que ocuparan el número uno siempre, sino que ocuparan el lugar que fuera... y eso es una peculiaridad mía de la cual estoy muy orgullosa. Cuando haya que competir, hay que ir a por todas, pero respetando siempre a los demás”.
(Madre, 53 años. E-18)*

Por ello, varios, al tratar sobre las finalidades de la educación, afirman que lo más importante no son las calificaciones ni lo que socialmente se entiende por triunfar. Lo definitivo es la búsqueda de la felicidad y el bienestar con uno mismo, porque la vida es solo una y, además, es corta. Lo verdaderamente sustancial, para ellos, es armonizar la realidad con los deseos, el poder realizar los sueños.

Los principales instrumentos para educar a los hijos se sitúan en el amor, la confianza y la comunicación; con esta intención sostienen que es preciso dar protagonismo a los hijos, evitar la sobreprotección y permitirles responsabilizarse de sus asuntos y enfrentarse a los retos que les plantean la vida y las relaciones con los demás.

Varios alumnos expresan su opinión en torno al concepto de educación de un modo muy similar a sus padres y, después, como veremos, también semejante a como lo hacen los profesores; destilan en breves apreciaciones su crítica respecto a quienes entienden que todo lo que tiene que hacer un estudiante es sacar buenas notas y tener un buen expediente académico, siendo esa la medida de su éxito.

Para estudiar de verdad, es preciso que se movilice la persona entera, su voluntad y su motivación. Un estudiante completo es aquel que ejerce esa actividad con el

plus de dedicación que da el interés, el esfuerzo, la curiosidad, la entrega o lo que conocemos vulgarmente como vocación.

Lo que comúnmente se entiende como éxito del estudiante, que se limita a sacar buenas notas, no agota el ideal de progreso de una persona. Existen personas, aducen, con extraordinaria valía y que, sin embargo no han obtenido notas brillantes en los estudios. Y, viceversa, el haberlas conseguido en el sistema educativo que tenemos no es garantía de que la persona se haya educado realmente.

"Yo me estoy dando cuenta de que la mayoría de los alumnos que entran en la universidad... realmente hay muy pocos motivados. En mi clase de ochenta y tantos que somos, los que vamos por vocación los puedo contar... Serán cinco o diez. Van porque les ha llegado la nota, porque quieren hacer algo, por tener un título...". (Alumna nº 19. E-10)

"Yo creo que es importante saber que el sistema que tenemos no es el único, o sea, que no solamente hay lo de la inteligencia de que saques buenas notas, porque yo conozco gente que no ha sacado buenas notas, que son amigos míos, y que son personas muy inteligentes y que tienen muchos recursos. Hay gente que no ha sacado buenas notas y es extraordinaria y vale para otras cosas. Hay mucha gente que tiene muchos estudios, pero son muy elitistas y piensan que los que no saben son peores que ellos. Yo me he dado cuenta de que eso es mentira". (Alumna nº 9. E-7)

Educación, en fin, no es el concepto comúnmente conocido y relacionado con el colegio, las asignaturas, los profesores y las notas. La educación de verdad es la que se refiere a los valores, la que se inculca en casa y permitirá que luego la persona pueda desenvolverse ahí fuera, en la vida.

"Cuando hablamos de educación, tendemos a relacionarla con el colegio, el instituto y las notas, pero...hay otra educación, la que te han inculcado en tu casa... Yo pienso que a una persona no tienen por qué dárselo los estudios estupendamente, sino que por diferentes razones... Entonces, a lo mejor el estudio no es el fuerte de una persona, pero eso no quita de que sea una persona educada y que haya recibido por parte de sus padres, no en el ámbito académico, sino en su casa, una educación que le vaya a permitir desenvolverse ahí fuera, en la vida". (Alumno nº 6. E-11)

Al igual que ocurre con el alumnado, los profesores ocasionalmente opinan en el apartado libre del mismo modo que los pupilos y que sus padres en el sentido de que los estudios, las calificaciones, el expediente escolar, las profesiones y los

títulos no agotan el término educación, que es algo mucho más global y comprensivo de toda la persona.

El mensaje de los profesores bien puede asimilarse a los ya observados en los padres, para quienes el éxito de sus hijos es que se construyan como buenas personas y que lleguen a estar en condiciones de disfrutar con lo que hacen y que sean felices. Para ello no es imprescindible, dicen, contar con un expediente académico impoluto, así como tampoco ir a la universidad.

Todos los alumnos poseen unos límites de potencial intelectual, pero también tienen otras cualidades que cultivar y formar, sus talentos, que contienen y abarcan toda la integridad de la persona. Cuando hablamos de educación es preciso abarcar a esa totalidad y tanto profesores como padres deben coincidir en ese diálogo.

“Lo de que vayan bien los hijos es también lo psicológico, que sean felices y que sean buenas personas, porque hay algunos que, por mucho que tú intentes, tienen unos límites y eso cuesta mucho verlo. Triunfar es estar a gusto con lo que haces; no todo el mundo tiene que ir para eso a la universidad”. (Maestro, 58 años. E-2)

“Y mira que yo lo hago con mi tutoría y me da esa parte de saber que están tratando a sus hijos como personas. Y si no tratas a tu hijo como persona y el padre no lo ve y se queda solo como estudiante, entonces lo que ocurre es que, si el hijo va bien, el padre no va al instituto, porque no le interesa más que la parte intelectual o académica. Y hay una parte importante que se está olvidando, que es la personalidad, la formación integral de la persona”. (Profesor, 60 años. E-15)

Y así se llegan a especificar componentes de la personalidad que influyen en la construcción de la persona íntegra, proactiva, solidaria, crítica, abierta a los demás. Esos valores superan en contenido y en profundidad lo que se conoce como éxito académico, que se constriñe a las calificaciones y al progreso en los estudios solamente

Si recojo aquí las valoraciones del concepto educación que expresan y comunican varios padres, alumnos y profesores es por varias razones. La primera es porque responde al sentido de la investigación, pues trata de la contribución y participación de las familias en el desarrollo integral de los alumnos; otra es porque cada una de las citas transcritas es portadora de un mensaje de reflexión y de

esperanza. No todo se agota en los expedientes de los alumnos. Educar es algo más. La educación comprende más ámbitos: es la persona entera la destinataria y la protagonista.

En resumen, los padres de los alumnos entrevistados señalan dos aspectos que, a su juicio, no habían sido tratados suficientemente en ellas. El primero se refiere a su preferencia por la enseñanza pública y a las razones que avalan esa elección. El segundo aspecto se encuentra relacionado con sus valoraciones acerca de lo que es la buena educación que han querido para sus hijos y, para ellos, este concepto es más amplio y superior al del éxito académico solamente.

Finaliza aquí la exposición de los resultados, que he presentado siguiendo el orden de los objetivos propuestos y de las dimensiones de análisis. A través de ellos he recogido las manifestaciones de los padres y madres sobre las actuaciones llevadas a cabo para conseguir el buen desarrollo de sus hijos en los ámbitos o sistemas ya reseñados. He llevado a cabo también la triangulación de los datos entre los protagonistas y queda ya por afrontar el último capítulo, el de las conclusiones.

11. Conclusiones

Una vez reflejados los resultados extraídos de la información recogida y llevada a cabo la triangulación entre lo manifestado por los padres y madres con lo expresado por los hijos y los profesores, que ha servido para dar consistencia y fiabilidad a los testimonios, me dispongo a exponer las principales conclusiones alcanzadas, tras un análisis minucioso de esos resultados, con el fin de dar respuesta a los objetivos e interrogantes que planteaba en la investigación.

La primera anotación que quiero hacer constar es que el método de indagación desplegado ha resultado idóneo y apropiado para la pretensión original. El impulso inicial, que surgió del deseo de aportar un mayor conocimiento al interés provocado por los apellidos de los estudiantes, al reflexionar sobre los resultados de unas pruebas, del que di cuenta en las primeras páginas de este texto, contenía un esbozo de respuesta primario, lleno de sombras y de suposiciones. Tres años después puedo afirmar que aquella indefinición de origen, tras un proceso de avance en espiral, ha devenido en un cuadro pletórico de color, detalles y matices.

En el capítulo dedicado a la metodología exponía que tanto la recopilación de datos como la obtención de resultados se realizarían siguiendo una orientación cualitativa. Por ello, el eje que articula las conclusiones finales de esta tesis es el lenguaje, "elemento de comunicación humana por excelencia y suelo de la intersubjetividad" (Habermas, 1982:163). Gracias al empleo de esta metodología, los testimonios ofrecidos por los padres, unidos, combinados y contrastados con los realizados por sus hijos y por los profesores, han permitido recoger una información exhaustiva y fructífera. A través de las numerosas y densas entrevistas, los participantes, de un modo generoso y abierto, han ofrecido sus testimonios. El caudal amplio y variado de datos obtenido me ha permitido dar respuesta a las preguntas que planteaba en la investigación. La calidad de sus aportaciones ha sido, a mi juicio, elevada y para ello ha resultado determinante este modo de investigación.

En base a toda esa afluencia de opiniones, juicios, sentimientos y valoraciones he podido construir todo un rico entramado sobre la implicación de las funciones parentales en el adecuado desarrollo escolar y personal de los hijos. Esta riqueza de contenido hubiera sido inalcanzable solo a través de números y operaciones

estadísticas, por muy elaboradas que ellas fueran. La palabra y la expresión han sido los vehículos que han permitido encauzar todo el caudal subjetivo de cada participante.

Las conclusiones son el último episodio del estudio de caso y se alcanzan de acuerdo y en consonancia con la metodología adoptada. La orientación cualitativa nos permite un acercamiento al estudio de los fenómenos sociales a partir de la subjetividad, transmitida por la palabra, de los informantes. Sus mensajes y contenidos son interpretables y adquieren sentido en el contexto y con los condicionantes en que son formulados. No trato, pues, de extraer conocimientos y conclusiones de aplicación universal, referidos a toda la población, sino que, más modestamente, hablaré de aquellos que se obtienen del estudio de los resultados ofrecidos por este grupo concreto de protagonistas participantes. La transposición y traslación de los fenómenos descritos a otras esferas o ámbitos más amplios será tarea de quienes se acerquen a conocer estos resultados y conclusiones. Para dar cuenta de estas últimas, seguiré el orden marcado por los objetivos propuestos así como por las dimensiones de análisis, que han servido para ordenar los resultados.

11.1. El contexto familiar como caldo de cultivo para el éxito educativo de los hijos

Dedicaré un espacio extenso a las conclusiones referidas a este primer apartado, porque considero que aporta abundante contenido para dar respuesta al objetivo general y a la pregunta central de la investigación, que formulaba como *“conocer la influencia que el medio familiar, personificado en los padres, ha ejercido sobre un adecuado desarrollo escolar y personal del grupo de los alumnos seleccionados”*. De algún modo, enfocaba la indagación a responder al interrogante de *“qué habían hecho este grupo de padres y madres para merecer estos hijos e hijas”*.

Estos progenitores, muchos de los cuales en su juventud no tuvieron oportunidad de dedicarse a los estudios, manifiestan un alto aprecio por la educación y valoran positivamente la formación que han alcanzado sus hijos. Creen que esta será una base sólida que les permitirá habilitarse para el ejercicio de una profesión, desde la cual puedan ganarse la vida y hacerlo con utilidad en algo que les guste. Consideran que todo va a serles más fácil si previamente se forman y, para ello,

recurren a su propia experiencia biográfica. Están satisfechos porque sus hijos se han desenvuelto bien en los estudios, han obtenido calificaciones suficientes, que les permiten cursar estudios superiores en la universidad y, además, lo han hecho madurando como personas y asumiendo valores que ellos consideran positivos.

El carácter exitoso del desarrollo de sus hijos no se refiere, pues, solamente a sus notas escolares, sino que lo amplían a la integridad de la persona, en el mismo sentido que señala Pérez Gómez (2012), para quien un buen alumno es el que desarrolla competencias que le permiten motivarse para comprender y actuar a lo largo de su vida. Son, en otra caracterización, personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables (Torres Santomé, 2011) o, como dice Feito (2006), respetuosas y dignas de confianza.

Han asumido como una de sus funciones primordiales la de educar en valores a sus hijos. Lo más importante, para ellos, no son las calificaciones ni lo que socialmente se entiende por triunfar, sino que lo definitivo es la búsqueda de la felicidad y el bienestar con uno mismo. Consideran que la educación esencial y duradera es la que se “mama” en la familia. En su universo axiológico brillan sobremanera valores que descubren en sus hijos como la capacidad de organización y de previsión, constancia, sacrificio y responsabilidad.

La primera conclusión, pues, que se extrae es que estas familias muestran una positiva valoración acerca del hecho educativo y de cuanto puede reportar una adecuada formación al desarrollo personal de sus hijos. En este sentido, se aprecia que la cultura familiar se encuentra muy cercana a la cultura escolar.

A tal fin, ellos han desplegado un número variado de ayudas en el hogar y valoran esta labor de apoyo como su más importante contribución al éxito educativo de sus hijos. La implicación en las actividades relacionadas con el estudio ha ido cambiando a lo largo del tiempo y, cuando los aprendizajes se fueron complicando y no pudieron ayudarlos directamente, buscaron otros recursos externos a la familia, como las clases particulares y las academias. En la adolescencia y en el instituto la labor de los padres ha sido, pues, más de apoyo emocional, comprensión y ánimo, que de ayuda directa en las tareas escolares. Para ellos esta función ha dado sus frutos y ha influido en la forma en la cual sus hijos han progresado.

De lo cual se concluye que una de las estrategias más eficaces de las familias para facilitar el adecuado desarrollo de los hijos es la puesta en práctica de un sistema amplio de ayudas. La investigación en Educación es abundante respecto a este

tema y afirma que, cuanto mayor es el nivel de implicación de las familias en la educación de los hijos, mayor es el interés y la motivación que estos manifiestan en sus estudios (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Pérez de Pablos, 2003; Álvarez Blanco, 2006; Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Marchesi y Martín (2000) opinan que el ambiente comunicativo en el hogar y la estimulación en la familia tienen una gran influencia en el futuro aprendizaje escolar de los niños. Esa idea es secundada también por Pérez de Pablos (2003) al manifestar que entre los niños que van mejor en los colegios se encuentran los que más apoyo reciben de sus familias.

Los protagonistas de esta investigación han contribuido especialmente al buen desarrollo de sus hijos procurando estar a su lado. Los principales medios de que se han servido han sido el amor, la confianza y la comunicación. En opinión de varios autores, estas estrategias, basadas en el diálogo, son las más adecuadas y provechosas en la adolescencia (Cánovas y Pérez, 2002). En esta misma opinión redonda Casals (2013) al afirmar que los alumnos que hablan más con sus padres y madres tienen una mejor predisposición hacia el estudio y obtienen mejores rendimientos.

Estas familias, por tanto, pueden ser ubicadas dentro de las que despliegan un estilo de socialización de tipo democrático y permisivo; es decir, aquellas en que los hijos son valorados y tenidos en cuenta y en donde se busca su asunción de responsabilidades más a través del convencimiento y del diálogo que por la mera imposición. Han procurado que sus hijos comprendieran que es necesario hacerse cargo de las obligaciones que cada uno tiene. Del mismo modo que ellos intentan cumplir con sus responsabilidades como padres y trabajadores, se presentan como ejemplo a seguir por sus hijos y les animan a que se comporten responsablemente en sus estudios. Esta forma de proceder es la que García-Perales (2011) señala como la que produce los mejores desarrollos de personalidad, autoestima y logro académico.

Y así ocurre que cuando los padres de forma afectuosa se implican con sus hijos resultan más eficaces que con la simple coerción o el control normativo y consiguen que los adolescentes desarrollen un sentimiento de responsabilidad de sus propios actos (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Los alumnos participantes, pues, pertenecen al tipo de familias con estilos más propicios para la socialización y el desarrollo, tal como señalan Palacios y González (1998); Cánovas y Pérez (2002); Pérez Alonso-Geta (2003); Musitu (2006); Musitu, Estévez y Jiménez (2010) y Valdivia (2010).

Los alumnos refuerzan este carácter ejemplarizante de sus progenitores y están convencidos de que, ante futuras situaciones similares, como puedan ser la de formar ellos una familia y tener hijos, copiarían mucho del modelo que han visto en sus padres y seguirían su ejemplo. Sullivan y Brown (2013) destacan como el más trascendente el aprendizaje que los hijos obtienen del ejemplo de los padres, de su forma de hablar, de encarar los problemas y de realizar las acciones y deberes cotidianos.

De estas constataciones surge la conclusión de que los contenidos referidos a los estilos educativos y de socialización empleados por los padres y madres son uno de los núcleos temáticos más importantes de la Pedagogía de la Familia y, por la gran trascendencia que tienen en el desarrollo de los hijos, deberían ser objeto de reflexión y de aprendizaje en los proyectos de formación dedicados a los progenitores.

Por otro lado, los participantes recuerdan especialmente el aprendizaje temprano de la lectura y el cultivo frecuente del hábito lector. Cuando sus hijos eran pequeños, han dedicado muchos ratos a la narración oral y escrita, les han contado historias y cuentos y la presencia de los libros ha sido frecuente en forma de regalos, premios y estímulo. Una práctica habitual en casa era la lectura por parte de los padres y de otros familiares y, por ello, estos niños han visto un ejemplo que les ha resultado posteriormente cercano y fácilmente imitable. Sus hijos e hijas aprendieron a leer con facilidad a temprana edad y esta actividad, en general, les resultó placentera y provechosa. El Informe de la OCDE (2011) señala que la competencia lectora se genera habitualmente en el hogar y los adultos actúan como impulsores y motivadores de los niños. Este mismo dossier asegura que la experiencia lectora en el seno familiar tiene también una gran repercusión en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los jóvenes.

Se concluye así que la animación a la lectura es un contenido relevante de la acción familiar a favor de un adecuado desarrollo de los hijos. Por ello debería ser incluido dentro de la Pedagogía de la Familia, dada la trascendencia que supone el que se instauren estos hábitos en la vida cotidiana de los niños y niñas. Esta es una de las armas más poderosas para luchar contra el fracaso escolar, por lo que incrementar las acciones de este tipo, en todos los niveles posibles, parece una medida muy adecuada.

Aún con todo eso, se produce en el grupo un fenómeno frecuente, que lleva a los progenitores a sostener que el éxito educativo alcanzado por los hijos es fruto de un

conjunto de causas muy complejo. Se trata de que algunos de los alumnos seleccionados tienen otros hermanos que no han seguido su mismo itinerario de desarrollo y han presentado más dificultades en su escolaridad, a pesar de que tienen la conciencia de haber actuado en la familia de un modo similar con unos y otros. La experiencia de muchos de estos padres y madres ha sido la de compartir en el mismo hogar la vivencia de hijos que se desarrollan adecuadamente y de otros hermanos que evolucionan en medio de mayores dificultades.

Uno de los significados de este fenómeno tiene que ver con el carácter resiliente de cada persona. En efecto, los alumnos mismos aluden a diversos anclajes en que basaron sus avances y progresos en los estudios y entre ellos citan, además del ejemplo de sus padres, el de otros familiares que les han influido grandemente, el de algunos profesores que les han marcado y, por último, una motivación interna que les impulsaba. La resiliencia se concibe como la capacidad de sobreponerse a las circunstancias adversas y a los obstáculos que surgen gracias a puntos de apoyo a los que cada persona da un significado particular y personal, traduciéndose en fortaleza para la superación (Hargreaves, 2003; Giordano y Nogués, 2007; Bolívar y Gijón, 2008; Zancajo, Castejón y Ferrer, 2012). Cada persona lo vivencia de un modo distinto y peculiar.

De ahí se deduce la conclusión de que es importante que en la vida familiar se propicien los comportamientos resilientes de los hijos, ofreciéndoles los puntos de apoyo más adecuados, de acuerdo con sus características, capacidades y edad, fomentando el logro de la autorresponsabilidad y la autonomía. Este es otro de los contenidos a considerar en la Pedagogía de la Familia, dado que en el entorno del hogar existen múltiples ocasiones para estimular conductas resilientes y estas son especialmente importantes y trascendentes cuando aparecen dificultades en los aprendizajes.

Vistos los resultados del buen desarrollo académico y personal del grupo de alumnos seleccionado, una conclusión que emana de ellos es que el éxito educativo no se encuentra predeterminado, sino que puede ser potenciado por la acción de las familias. Y este hecho, asimismo, es un contenido a desarrollar en la Pedagogía de la Familia. En este caso, podría aplicarse el parecer de Lahire (2003) cuando observa que existen familias con escasos recursos en las que los padres o adultos, sobre todo las madres, suplen con responsabilidad, implicación y compromiso las carencias materiales, se relacionan intensamente con sus hijos, les rodean de afecto y realizan una extraordinaria labor de intermediación cultural.

Por lo que toca a este grupo, pues, no se han cumplido las negativas previsiones que auguran que los alumnos cuyas familias pertenecen a las clases trabajadoras y humildes, valorado este hecho en términos estadísticos, tendrán pocas posibilidades de acceder a los estudios universitarios (Subirats, 2013) e igualmente ocurrirá si los padres poseen niveles culturales y educativos bajos (Collet-Sabé, 2014). Más bien, es aplicable aquí la observación realizada por Lila, Buelga y Musitu (2006) al afirmar que existe un amplio consenso entre la comunidad científica acerca de que los niños *instrumentalmente competentes* son hijos de hogares con padres afectuosos y con normas racionales, que permiten la autonomía de sus hijos con límites y mantienen una buena comunicación con ellos.

Los docentes se refieren a los contextos familiares de un modo muy alarmista. Consideran que muchas familias actuales son disfuncionales y focalizan este fenómeno en dos aspectos: por un lado, el desorden que, a su juicio, reina en el momento presente, ocasionado por las frecuentes separaciones de pareja y también por nuevas formas de convivencia familiar, en las que no impera el principio de la prioridad de dedicación a los hijos. Por otra parte, opinan que asimismo influyen negativamente en este fenómeno las nuevas dinámicas establecidas en el entorno del mundo del trabajo, en las que existen dificultades para que los progenitores puedan llevar a cabo una adecuada conciliación entre la vida familiar y la laboral (Martín, 2013).

De donde concluyo, por tanto, la conveniencia de que los padres y madres que se encuentran inmersos en situaciones laborales adversas pudieran contar con recursos y apoyos de tipo formativo para afrontar los retos que supone la educación y la atención de los hijos. Asimismo la necesidad de que se promuevan medidas de conciliación laboral que permitan una adecuada atención a la familia por parte de los trabajadores y hagan factible también la coordinación de los progenitores con el resto de los agentes que comparten la educación y formación de los hijos.

11.2. Las relaciones con el profesorado de la ESO como elemento a mejorar

El grado de intensidad, la cantidad de entrevistas y el contacto informal de los padres con los profesores ha ido variando a lo largo de las edades de los alumnos. El profesorado de Infantil y de Primaria se encuentra muy bien considerado por el grupo de padres y madres sujetos de investigación. Valoran que, en general, los maestros están entregados a la tarea de enseñar a sus hijos y no han tenido

problemas de importancia a la hora de relacionarse con los tutores, dado que han permanecido en ese rol durante varios años y, además, les han resultado accesibles para comunicarse y consultar.

La coordinación y colaboración con el profesorado ha ido disminuyendo a medida que los hijos iban cubriendo sus etapas educativas. En Secundaria esa vinculación se pierde. Los tutores dejan de poseer ese carácter referencial, porque los contactos son más dificultosos y no existe, en general, un conocimiento minucioso y detallado del estudiante por parte del profesorado tutor, por el régimen de enseñanza establecido. La significación del tutor en Secundaria es más débil que en Primaria, pues cambia cada curso y el número de horas semanales de contacto con los alumnos del grupo tutorado no suele ser muy elevado. En el instituto los padres no han encontrado facilidades para contactar con los tutores, salvo en la reunión inicial al principio de curso, porque las entrevistas individuales han de celebrarse en horarios complicados, generalmente en medio de la jornada laboral. Además, han recibido siempre el mensaje de que, si sus hijos progresan adecuadamente, ya no es necesaria mayor coordinación.

De la constatación de este hecho, que implica la pérdida de una situación que tanto padres como alumnos consideran positiva, se deduce como conclusión la conveniencia de implementar iniciativas en los centros de Secundaria que supongan una adaptación de la organización de la etapa Primaria en la ESO, en lo que tiene que ver con la relación del tutor con los padres y madres de los alumnos tutorados, dado el carácter obligatorio y comprensivo de ambas etapas.

A lo largo de la escolarización en el instituto, durante la etapa de ESO, aparecen varias críticas hacia el profesorado, en las que se manifiesta el rechazo en casos muy excepcionales, porque, en ocasiones, no encuentran un interlocutor que muestre interés en solucionar los problemas que surgen con sus hijos, diagnosticar un plan para la superación de la situación y dedicar su esfuerzo a lograrlo conjuntamente con los padres. La casuística en que suele producirse este hecho es, en primer lugar, cuando algún hijo o hija de estas familias no progresa adecuadamente y los padres perciben la falta de motivación del profesorado que se encuentra preocupado en esa situación; en segundo, en el caso de determinadas materias que presentan algún tipo de dificultad con carácter generalizado para los alumnos, como es el caso recurrente de las Matemáticas. Los progenitores critican a veces los métodos de enseñanza del profesorado, que consideran demasiado anclados en el pasado, memorísticos y poco apoyados en la experimentación directa y en la vida cotidiana.

Debido a ello, parece conveniente que en la Enseñanza Secundaria Obligatoria se incrementen los canales de comunicación entre el profesorado y los padres, principalmente en el caso de los alumnos que presentan algún tipo de dificultad específica, a fin de que pueda elaborarse un diagnóstico de la situación y establecerse un plan para superarla, en el que las familias se impliquen. Para evitar el fracaso escolar y reducir sus índices habría que incrementar la labor preventiva y elaborar programas de refuerzo y recuperación del alumnado que presenta dificultades. No existe actualmente en los centros un plan estratégico que se dirija a erradicar el fracaso escolar en su alumnado.

Los primeros años del instituto son vividos como un periodo de sobresaltos y, en concreto, les preocupa el influjo negativo que pudieran tener en sus hijos los alumnos repetidores, porque se trata de chicos y chicas que tienen más edad y que generan cierta inestabilidad en el clima relacional. Además se dan cuenta de la peculiar organización de la enseñanza en el instituto, en la que los profesores van rotando hora tras hora por las aulas y en donde existe la figura del tutor, pero este, como decía anteriormente, pierde la cualidad referencial que tenía para ellos el maestro en el colegio.

Una conclusión que emana de esta constatación es la necesidad de que en los centros de Secundaria se establezcan mecanismos de apoyo al alumnado que contemplen estas situaciones de encaje entre chicos y chicas de diversas edades y procedencias dentro de un mismo grupo-aula. Al igual que se programan actividades que intentan evitar las novatadas hacia el alumnado que ingresa por primera vez en los institutos, sería necesario incrementar el contacto con las familias para que la socialización en el centro se realizara de la forma más armónica posible.

Este grupo de padres manifiesta tener experiencia en el hecho de que algunos de sus hijos han presentado dificultades en su proceso educativo en Secundaria. Mencionan la necesidad de un mayor apoyo y refuerzo en las tareas escolares con estos últimos y manifiestan que han encontrado dificultades para coordinarse con el profesorado a la hora de establecer planes y proyectos para superar la situación. Expresan su disgusto por la falta de implicación e interés que, en su opinión, caracterizaba la actuación de determinados docentes. Se evidencia un desencuentro entre las visiones de unos y otros (Tarabini, 2015).

Determinados profesores se vuelcan sobre los alumnos que muestran alta capacidad intelectual para luego seguir estudiando en la universidad, pero prestan

poca atención a los alumnos que tienen más dificultades o que no son brillantes como estudiantes. De este modo opina Álvarez Méndez (2012) al decir que una parte del profesorado se encuentra muy identificado con la tarea de detectar y seleccionar a los alumnos con más posibilidades de proseguir estudios universitarios y muestra resignación ante el hecho de que muchos de los restantes escolares no alcanzarán un desarrollo satisfactorio. Asimismo Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) señalan que muchos alumnos tienen la percepción de que los profesores de su instituto únicamente prestan atención a los mejores alumnos y, con respecto al resto, reducen el seguimiento principalmente al control de la asistencia y disciplina y se olvidan del aprendizaje.

Continúan diciendo estos autores que los profesores consideran que una de sus principales competencias consiste en constatar y definir quiénes valen y quiénes no para cada una de las materias de enseñanza. El hecho de que una parte del profesorado de Secundaria proceda de las antiguas Enseñanzas Medias y de que atesore un alto caudal de conocimientos sobre la materia de la que es titular pero escasa formación en materia pedagógica es puesta de relieve por numerosos autores (Fernández Pérez, 1999; Fernández Enguita, 2007a; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Pérez Gómez, 2012 y Gimeno, 2013), quienes consideran que esta característica del profesorado compagina mal con la universalización de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Por ello, es preciso que en la formación del profesorado se diseñen y desarrollen contextos más comprensivos hacia este tipo de circunstancias de aprendizaje, tanto en la formación inicial como en la permanente del profesorado, basados en la colaboración y la reflexión sobre la práctica (Canabal y García, 2012).

Los alumnos aportan una versión del profesorado del instituto un poco peculiar, porque distinguen claramente dos etapas: la ESO y el Bachillerato. Señalan como periodo conflictivo el de la ESO, que coincide con la adolescencia, y mantienen en ese caso posiciones muy críticas hacia el profesorado. Sin embargo, este parecer cambia radicalmente cuando se refieren a los profesores habidos en el Bachillerato, aunque básicamente son los mismos que en la etapa anterior; esto podría deberse a que los profesores consideran que estos estudios son cursados por los alumnos y alumnas que poseen más capacidades y voluntariamente quieren seguir estudiando en el futuro en la universidad. También a que los alumnos considerados no aptos para graduarse en la ESO no pueden acceder al Bachillerato, lo que aminora la heterogeneidad de los grupos.

De acuerdo con estos resultados, parece conveniente que en la ESO se adopten medidas de atención a la diversidad del alumnado por parte del profesorado, que tengan en cuenta que se trata de una etapa comprensiva y obligatoria. En ella, por tanto, la finalidad principal no puede ser la de clasificar y controlar a los alumnos que van a continuar estudios en la universidad, sino que la evaluación que se realiza de los aprendizajes ha de orientarse a su formación general e integral y no exclusivamente académica de todo el alumnado.

El medio habitual de comunicación a las familias sobre la marcha del hijo en el instituto se concreta en el boletín de notas trimestrales. Durante la etapa de Enseñanza Secundaria, las relaciones de los padres con los profesores tienden a reducirse a las reuniones generales prescritas de principio de curso con el tutor, aunque bastantes padres intentan seguir el ritmo que tenían en Primaria de visitar al tutor una vez al trimestre. Quienes lo han procurado, no encuentran facilidades para realizar esas entrevistas por la actitud de los tutores que, cuando los alumnos van bien, consideran que no es necesario que los padres acudan y por el horario en que se tienen que celebrar, que suele ser muy rígido.

Parece necesario, pues, que en los institutos debe reforzarse la labor de tutoría de modo que la relación con el profesorado tutor y los padres resulte sencilla, fácil y accesible. Que se incrementen los canales de comunicación y los contenidos de la relación, de modo que sean tenidos en cuenta aspectos no estrictamente académicos sino de evolución social e integral de los alumnos, incorporando horarios más abiertos, actividades de encuentro entre los padres de alumnos de un grupo y el tutor, jornadas de puertas abiertas e, incluso, sean ampliadas las aplicaciones de los modernos medios tecnológicos como el teléfono móvil, el correo electrónico o la página web para facilitar la comunicación, diversificando sus funciones.

11.3. Las AMPA, teóricos lugares de encuentro desaprovechados

La existencia de las AMPA en los colegios y en el instituto da lugar a un variado repertorio de actitudes, comportamientos y valoraciones por parte de los padres. Existe una diversidad grande de pareceres respecto a su utilidad y funciones. Mientras unos opinan que es totalmente necesaria y que, gracias a ella, las familias pueden hacerse presentes y controlar de algún modo lo que ocurre en los centros, para otros es una institución prescindible, que aporta muy poco a la educación de

los alumnos. Así pues, diversos padres y madres mantienen una actitud fría y distante hacia ella, en tanto que otros sostienen una opinión muy favorable a su existencia, dado que representa la voz del conjunto de los padres a la hora de afrontar cualquier iniciativa o problema que surge en el centro.

Parece, en consecuencia, muy conveniente que se produzca en la comunidad educativa de cada centro, especialmente entre el profesorado y sobre todo en las familias, un proceso de reflexión y de debate que permita conocer las expectativas de los padres y madres respecto a esta institución, así como las posibilidades reales de satisfacción de sus deseos y necesidades. Elaborar un replanteamiento de esta organización es una tarea en la que deben participar no solo los padres y madres, sino también aquellos organismos y ámbitos concernidos por el hecho educativo, como pueden ser el Ayuntamiento y la propia Administración educativa. Todos coinciden al señalar que en los colegios se nota la intervención de la AMPA en las actividades extraescolares, en el funcionamiento del comedor, en la celebración de días especiales a lo largo del curso y en la organización de actividades formativas para los padres y otras de tipo solidario, como los mercadillos para obtener recursos y financiar la participación del alumnado en las visitas y excursiones programadas.

Sin embargo, todas estas iniciativas desaparecen en el instituto, ya que no existe el comedor ni se programan actividades extraescolares ni se amplía el horario de recogida y de salida del alumnado. Solo se organiza alguna actividad de formación para los padres, en colaboración con el equipo directivo del centro. La afiliación y participación en la AMPA camina en paralelo y en sintonía con esa percepción de la actividad desarrollada: en el colegio es medianamente aceptable y en el instituto es decepcionantemente baja.

Los profesores coinciden con los padres en sus apreciaciones respecto a la escasa participación y afiliación, pero, a diferencia de ellos, los docentes se deshacen en elogios aludiendo a la actividad desplegada por estas instituciones en los colegios, porque consideran que realizan una labor de apoyo y que, de no existir la asociación, numerosas actividades quedarían sin ser llevadas a cabo.

Una conclusión, esta referida al centro de Enseñanza Secundaria, es que la AMPA resultaría potenciada si elaborara un plan de entronque con los intereses de los padres y madres, del mismo modo que ocurre en Educación Primaria. En este caso, los destinatarios de su acción podrían ser también, además de los progenitores, el alumnado con actividades y proyectos adecuados a su edad, necesidades e intereses.

Los padres que han mantenido alguna relación con las AMPA señalan que esta ha sido normalmente mayor en el colegio que en el instituto. Siguen en este aspecto la tendencia repetidamente señalada de alejamiento del control de sus hijos a medida que estos van cumpliendo años (Parellada, 2003). Fernández Enguita (2007b) considera que la escasa participación de los padres en los centros de Secundaria es una tradición consolidada. En tanto que Feito (2009) ve en este hecho un déficit de ejercicio democrático dado que la inmensa mayoría de padres, madres y alumnos viven por completo al margen de cauces de participación y la estructura de funcionamiento cotidiano del centro no promueve esa misma democracia de participación. Comellas et al. (2013) afirman que las familias participan poco en los centros educativos y aparecen menos cohesionadas y más frágiles que el conjunto de los docentes. Lo mismo opina Feito (2006) al decir que los padres participan muy poco en los cauces de que disponen en los centros educativos y su nivel de implicación es tremendamente decepcionante, aunque para él la explicación a este hecho se encuentra en el rechazo de facto con que es vista esta participación por parte de algunos profesores, que no desean intromisiones ajenas en su terreno profesional.

Se constata, pues, como conclusión, que no existe en la comunidad educativa un plan diseñado para vitalizar este cauce de participación de las familias en la educación de los hijos. La atonía y falta de actividad de la AMPA convive contradictoriamente con la necesidad de que se incremente la presencia de las familias en el instituto, dadas las carencias detectadas en este aspecto.

Nuestra sociedad no se caracteriza por la vigencia de una cultura participativa en proyectos colectivos de tipo social ni cultural. Predomina, más bien, la tendencia particularista en la que cada uno busca su propio beneficio y pocos se muestran dispuestos a ceder su tiempo para dedicarlo a iniciativas que persigan el bien común. No se participa en la AMPA, como tampoco se participa apenas en el resto de asociaciones: de vecinos, culturales o de otra índole. La diversidad de criterios, actitudes y expectativas que mantienen los padres y madres de alumnos nos lleva a interrogarnos acerca de las razones que explican tan contrapuestos pareceres frente a una organización de representación que, sobre el papel, debería concitar opiniones y reacciones de tipo más uniforme y positivo, dado que la vinculación de las familias con los centros educativos se encuentra tan relacionada con la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como conclusión, parece, pues, necesario que se establezcan procesos de reflexión entre las instituciones relacionadas con las AMPA, a fin de que se

promuevan nuevas iniciativas en el fomento de la participación de las familias en los centros y que se instaure un asesoramiento a los equipos directivos con miras a canalizar dicha colaboración. Esta necesidad es más urgente, si cabe, en los centros de Secundaria. Lo mismo podría decirse del segundo cauce habitual de participación de las familias en el centro educativo, que es el Consejo Escolar. Se aprecia una elevada falta de implicación de la generalidad de los padres, pues apenas participan en las votaciones y suelen desconocer, incluso, a los representantes elegidos.

11.4. Las amistades de los hijos ¿pueden resultar peligrosas?

Las relaciones de amistad mantenidas por los alumnos y alumnas del grupo han sido en general saludables y exitosas. Para ello, los progenitores han mantenido unas relaciones de control y supervisión desde la cercanía y la benevolencia, dado que sus hijos mantienen la mayor parte de los amigos desde que entraron al colegio de pequeños. Ello hace que este no sea un tema polémico, del que se puedan extraer conclusiones relevantes.

La llegada de la adolescencia y la entrada al instituto han sido momentos en que ha aumentado la preocupación de los padres en este sentido. Se produce en los hijos un cierto descontrol, conocen personas nuevas y tienen una edad en que ya quieren actuar por sí mismos, con autonomía. En ese trance aumenta el temor de que los hijos reciban influencias negativas en su socialización, al mezclarse con alumnos más mayores. Especialmente citan a los repetidores de curso como las personas que les causaban mayor desasosiego.

De ello se deduce la necesidad de implementar proyectos y actividades dedicados a incrementar el vínculo y la relación entre las familias y el profesorado, especialmente en el primer curso de la ESO, que contemplen de un modo específico el proceso de socialización llevado a cabo por el alumnado en el instituto, de modo que puedan ser abordadas y enfrentadas las situaciones que resulten conflictivas.

Coincidiendo con las opiniones de los progenitores, algunos profesores consideran que efectivamente ese primer año es un momento especial para mostrar a los padres el modo en que se organiza la vida social y académica del

instituto y que de ese conocimiento emanaría un mejor entronque de las familias y el profesorado. Lamentablemente, no ocurre así.

Los padres han aprobado las relaciones de amistad de sus hijos, porque consideraban que resultaban positivas tanto para su desarrollo como para su condición de estudiantes. Comprobaban con agrado que sus hijos se rodeaban de personas y compañeros similares a ellos, que tenían las mismas aficiones y les motivaban las mismas preocupaciones. Consideran que, en parte por esa razón, han sido buenos estudiantes, porque se han ayudado mutuamente cuando lo necesitaban. Los amigos, pues, han cumplido un papel de relevancia que ha reforzado el progreso académico y personal de sus hijos.

Esto mismo es corroborado con mayor lujo de detalles por los alumnos participantes, quienes detallan los numerosos beneficios que obtenían de la relación con sus amigos y compañeros de estudios. La comunicación y el asesoramiento hacia sus hijos en este sentido han sido constantes, haciéndoles las observaciones que les parecían pertinentes y manifestándoles su parecer cuando, por parte de sus amigos, se producían comportamientos que ellos no aprobaban. Incluso les recomendaban que abandonaran alguna relación que consideraban perjudicial. Sin embargo, la tónica general ha sido la de aceptación, el buen trato y la aprobación.

Se desprende de esta realidad una conclusión evidente: es preciso que las amistades sean tenidas en cuenta por la repercusión que tienen en el buen desarrollo de los adolescentes. Por ello una de las funciones parentales a destacar tiene que ver con propiciar que el grupo de amigos de los hijos resulte adecuado. Este es otro de los contenidos de la educación familiar que no puede obviarse. La implicación parental en las amistades de los hijos se manifiesta en el control que realizan de ellas, así como en la comunicación y el diálogo habitual que mantienen, intercambiando información y mostrando la opinión que les merecen.

Los profesores consideran que, por el modo en que está organizada la enseñanza en las aulas y por la presión que encuentran en el cumplimiento de los programas de cada materia, dedican muy poco tiempo a fomentar el trabajo en equipo entre los escolares. Algunos opinan que esta es una faceta olvidada en el devenir cotidiano de la práctica educativa en los centros, a pesar de que, cuando reflexionan sobre la ayuda mutua que podría llevar a cabo el alumnado entre sí, la

valoran como un recurso potente y beneficioso. Los docentes se sienten presionados por cumplir los programas de estudio, dado que existen evaluaciones externas y estas tienen trascendencia, pues se publicitan y establecen clasificaciones valorativas, tanto de los alumnos como de los centros. Por ello no pueden dedicar el tiempo de clase a proyectos de otra naturaleza. Esta es, en opinión de varios autores, una de las consecuencias negativas de las pruebas estandarizadas aplicadas a muestras de la población, como el programa PISA o las pruebas de nivel planificadas a nivel autonómico (Torres Santomé, 2007; Pérez Gómez, 2012; Gimeno, 2013).

La conclusión que se deduce de este hecho es que el tema de las amistades y las influencias de los iguales son consideradas en la escuela como un ámbito que atañe a la esfera privada de los alumnos y en las aulas no se encuentra asentado como un objetivo explícito del profesorado el fomento del trabajo en equipo y la colaboración entre los coetáneos, que puede constituir un recurso poderoso en el desarrollo de los niños y adolescentes.

Parece, por otro lado, conveniente que se establezcan procedimientos que doten de mayor autonomía a las decisiones del profesorado respecto a los aspectos educativos que consideren prioritarios y, de ese modo, se aminore la presión que suponen las evaluaciones externas, evitando que la actividad educativa se vea condicionada fuertemente por la superación de dichas pruebas estandarizadas.

11.5. La ciudad, un entorno educativo privilegiado

En este ámbito los padres muestran una aprobación general de la ciudad, en cuanto tiene que ver con la educación de sus hijos. Alcalá resulta muy completa en recursos y tiene todo lo que han necesitado para que estos se desarrollaran. No han echado nada en falta, porque hay bibliotecas, centros de idiomas, conservatorio, escuelas deportivas, academias, casa de la juventud, teatros y salas de exposiciones, cines e incluso personas o centros a los que recurrir para las clases particulares de sus hijos. Han usado estos recursos de acuerdo con su edad y necesidades y mencionan los parques, los espacios naturales, la cercanía del río, los polideportivos, el parque de los Cerros como lugares de esparcimiento accesibles. Consideran que todo lo que han necesitado lo han encontrado.

Por ello, las conclusiones en este apartado no serán tampoco ni abundantes ni de gran calado. Señalan dos deficiencias al respecto: una se refiere a la falta de espacios de ocio y de instalaciones deportivas en el barrio, dado que estas se encuentran enclavadas en grandes polideportivos, separadas del entorno más próximo. Sugieren que las instalaciones existentes en los centros educativos se encuentran infrautilizadas fuera del horario escolar y podrían ser objeto de proyectos de actuación con niños y adolescentes. La segunda deficiencia está relacionada con la escasa publicidad que se da en la ciudad a los eventos culturales, por lo que hay una sensación de escasa vitalidad en este aspecto.

Valoran que la universidad les permite también a la mayoría de sus hijos continuar ahora formándose en la misma ciudad. Asimismo consideran el casco histórico como un lugar muy agradable para ocupar el tiempo libre. Muestran, por tanto, una aprobación general a la ciudad de Alcalá de Henares por la cantidad de recursos que ofrece, pues la consideran dotada de todos los servicios que ellos han necesitado para poder completar la formación de sus hijos. Sin embargo, estos señalan que es necesario incrementar las actividades dirigidas a los jóvenes, porque hay poca oferta de ellas.

Los hijos, a diferencia de sus padres que no mencionan este hecho, resaltan la importancia que para ellos han tenido las actuaciones del profesorado a fin de que ellos pudieran conocer los recursos de Alcalá, puesto que en múltiples ocasiones les han llevado a conocer distintos espacios de la ciudad y a actividades de tipo cultural. Los profesores corroboran esta apreciación y señalan que desde los colegios y el instituto se organizan numerosas salidas para fomentar entre los escolares el conocimiento y aprecio del medio urbano, principalmente en lo referido a expresión cultural y también a la aproximación a la naturaleza.

La conclusión que se deriva de este hecho es que los centros educativos desarrollan una labor muy enriquecedora en este ámbito, porque facilitan el encuentro con espacios extraescolares que ofrecen ocasión para el aprendizaje de nuevos conocimientos y experiencias. Existe un plan municipal, que se actualiza cada curso académico, en el que se ofrecen distintas posibilidades al profesorado para organizar visitas y salidas con los alumnos. Este es un aspecto muy positivo de la política educativa municipal, que por los resultados que produce en los escolares es importante que se mantenga y amplíe en el futuro.

En el mismo sentido, sería conveniente reforzar y ampliar proyectos municipales cuyos destinatarios fueran los niños y jóvenes a fin de consolidar la novedosa visión

de la ciudad como un sistema que puede convertirse en promotor directo de la educación de sus ciudadanos fomentando el uso de entornos saludables y culturales.

11.6. Las nuevas tecnologías: riesgos a controlar

Los progenitores han facilitado a sus hijos las herramientas tecnológicas ahora habituales entre los jóvenes: el televisor, el ordenador, el teléfono móvil, el ordenador portátil y la conexión a Internet. Se encuentran confiados respecto al uso que hacen sus hijos de los modernos medios de comunicación. Creen que hacen un consumo razonable de estos recursos, que los usan principalmente para sus estudios o para el ocio y no se muestran preocupados por los peligros que pudieran tener, que desconocen. Incluso miran estos instrumentos con simpatía, porque son los que les liberan a ellos de la tarea de facilitar ayudas a sus hijos en unos estudios en los que no se consideran ya preparados. Muchos progenitores no se mueven con soltura con estos medios. Aparece así una brecha tecnológica, añadida a la generacional (Rodríguez y Megías Quirós, 2005), que impide que los padres y madres puedan enseñar y tutelar el uso que hacen sus hijos de estos dispositivos. Sin embargo, no sienten esto como una necesidad, sino que lo ven como un hecho natural; consideran que sus hijos son seres muy familiarizados con el mundo de lo digital y, de hecho, son quienes facilitan su uso a los propios padres.

Esta fractura digital y la falta de control consiguiente es señalada por los profesores, que perciben que los padres entregan estos medios a sus hijos pero no les previenen acerca de sus riesgos, ni controlan y tutelan el manejo que hacen de ellos. Para los docentes hay algunos temas de los medios tecnológicos que no están actualmente contemplados ni por los padres ni por el profesorado en las aulas, como son los riesgos y peligros que implica la participación en redes sociales, el ejercicio de la privacidad, así como el comportamiento ante las informaciones que circulan por la red, que han de ser contrastadas y comprobadas.

En conclusión, este debería ser en estos momentos un contenido de formación evidente para escuelas de padres, que podrían ser fomentadas por las AMPA y otras instituciones relacionadas con la Educación. La alfabetización digital es muy necesaria en los padres y madres, a fin de que puedan tutorar y acompañar a sus hijos en los inicios y, consecuentemente, propiciar una educación que tenga en

cuenta también en este campo el mundo de los valores. Este es, pues, un contenido de educación familiar imprescindible en nuestro tiempo.

Padres e hijos no suelen coincidir viendo la televisión, porque cada uno la ve en tiempos o en lugares distintos, salvo en los momentos de las comidas o las cenas, en donde es muy común estar atentos a las noticias de los telediarios. Acostumbran a aprovechar esa circunstancia para comentar los temas de actualidad. Ahora ya los hijos son mayores y les gusta opinar y dar su versión de los hechos y defienden sus posturas de una forma, a juicio de los padres, muy madura y fundamentada.

De donde se desprende que en la sociedad en que vivimos, en la era de la información, los hechos de relevancia que ocurren a nuestro alrededor son un potente medio de aprendizaje y de comunicación de perspectivas y valores en el medio familiar, que permite a sus miembros intercambiar opiniones y puntos de vista así como madurar y poder definir un criterio propio.

En los centros educativos, sin embargo, dicen los profesores que los programas de estudios se encuentran tan reglamentados y pautados, que no contemplan la importancia ocasional que pudieran tener los hechos de la actualidad para la formación y educación de niños y adolescentes, por lo que se pierden ocasiones excepcionales que permitirían relacionar los conocimientos académicos con los hechos producidos simultáneamente ante nuestros ojos. Esta constatación apunta a la conveniencia de que se trabajen con más intensidad en las aulas las estrategias para que los alumnos y alumnas puedan desarrollar competencias de comprensión crítica de la realidad social en que se encuentran insertos. Sierra, Carpintero y Pérez (2010) afirman que dentro de la enseñanza tradicional las habilidades de interpretaciones múltiples de toda información se trabajan menos de lo que sería conveniente, ya que suele estar centrada en los contenidos previamente señalados.

11.7. El aprendizaje del rol parental ¿es de sentido común?

Tanto las vivencias positivas como las negativas experimentadas como hijos en sus familias de origen han dejado una huella profunda en los padres participantes en la investigación y han sido decisivas para la acción posterior llevada a cabo en las familias que posteriormente formaron. Este hecho es reafirmado por Catarsi (2011), para quien la experiencia previa influye de forma determinante sobre el

comportamiento del adulto frente a sus propios hijos. De allí han tomado numerosos modelos y formas de actuar, pasados por el tamiz de una personalizada actualización. En efecto, todo aquello que les gustó como hijos han procurado potenciarlo, pero han intentado modificar lo que les pareció negativo. Su experiencia como padres les ha hecho reencontrarse emocionalmente con sus propios progenitores y se han dado cuenta de que muchas veces se actúa de un modo que no gusta a los hijos, pero se hace por su propio bien.

El trato personal habitual establecido entre padres e hijos es lo que menos les gustaba en sus familias de origen, porque antes los hijos temían a los padres, no tenían confianza con ellos, no hablaban entre sí y se comunicaban muy poco. Rechazan el autoritarismo que antaño era la norma en las relaciones familiares y se decantan por comportamientos más cercanos y dialogantes en las relaciones entre padres e hijos. Estas se conciben ahora de un modo más democrático, menos impositivo y, por el contrario, más basado en la reciprocidad y en la colaboración.

De donde se deduce la importancia decisiva del medio familiar como modelo, que deja una huella duradera en los miembros que lo constituyen. La reflexión sobre la vida familiar es un potente recurso de aprendizaje que ha de ser tenido en cuenta por la trascendencia que posee para facilitar positivamente la adaptación de sus integrantes a los cambios sociales. Este es un contenido de mucha entidad en los programas formativos para padres y madres.

A base de hablar sobre los hijos y de sopesar cómo habían de proceder en cada ocasión, han colaborado conjuntamente en su educación. Han aprendido a ser padres apoyándose uno a otro en la pareja, comentando, dialogando y proponiendo medidas. Han procurado no quitarse la razón mutuamente delante de los hijos y rectificar cuando se daban cuenta de que los resultados no eran buenos. Este tipo de actuación de la pareja es señalado por Cánovas y Pérez (2002) como muy beneficioso, porque cuanto más aumenta la coherencia y el acuerdo entre los progenitores, más se incrementan las posibilidades de éxito en la educación de los hijos. En ocasiones, dentro de la pareja se reconocen muy distintos e incluso han llegado a soluciones de tipo estratégico, de modo que uno de los dos se encargaba de determinadas funciones, en tanto que la otra persona asumía otras distintas. El padre suele adoptar las actitudes de tipo decisorio y ejecutivas, en tanto que la mujer se muestra más afectuosa, proclive a la comunicación y al acuerdo en las relaciones con los hijos.

De donde resulta que el buen desarrollo de los roles parentales depende de la acción deliberada y pactada entre los miembros de la pareja, que, de este modo, generan un medio educativo en donde puede establecerse el acuerdo, la corresponsabilidad y la coherencia. Todo ello facilita el desarrollo de los hijos, por lo que es preciso que sea tenido en cuenta también como contenido formativo para la Pedagogía Familiar.

Por encima de todos los cambios habidos entre las familias de origen y las actuales, estos padres se decantan porque lo importante en la familia es que las relaciones afectivas funcionen bien, que las interacciones entre los miembros de la familia estén presididas por la cordialidad y la comunicación, así como que padres e hijos compartan muchas vivencias y ratos en común, realizando tareas gratificantes como jugar, conversar, leer y comer juntos. Este mismo argumento es corroborado por el profesorado que observa que lo importante no son los títulos académicos que poseen los padres sino las ganas, el entusiasmo, el interés y la implicación que desarrollan en la relación que mantienen con sus hijos. Respecto a los padres de sus actuales alumnos se muestran ciertamente pesimistas debido a la falta de implicación y de interés que descubren en ellos.

Una conclusión que surge de este hecho es que el buen desempeño de los roles parentales no depende de factores externos a las personas, sino que su base procede del interés, la motivación y la implicación puestos en juego. Y estas son cualidades que se encuentran al alcance de cualquier persona, independientemente de los medios materiales que posea y de la posición social que desempeñe. De nuevo, este es un contenido relevante en los proyectos formativos para progenitores.

11.8. Necesidades de formación para padres y madres

Respecto a las necesidades sentidas en su desempeño del rol parental, los padres y madres opinan que sería muy interesante que existiera algún tipo de recurso formativo al que pudieran acudir a consultar en las ocasiones en que se encuentran desorientados y confusos. Aunque cada familia es un mundo particular que tiene sus necesidades propias, sostienen que hay determinados momentos críticos en la evolución de los hijos. Álvarez Blanco (2006) opina que el conocimiento de los niños en función de la edad evolutiva en que se encuentran es un gran campo de contenidos de la Pedagogía Familiar. En concreto, los

primeros años de vida son básicos para sentar unas buenas bases de relación entre padres e hijos y para entroncar eficazmente a estos en el sistema escolar, que se presenta ahora por primera vez en su horizonte. Opinan que lo que no se consigue con los hijos en estos años, luego resulta muy difícil, haciendo uso del mensaje contenido en el dicho *"los árboles han de enderezarse tempranamente"*.

La primera conclusión que se extrae del relato de los padres es que no han encontrado en los centros educativos oportunidades ni recursos para mejorar su formación parental, no han tenido actividades expresamente diseñadas con este fin. Algunos, excepcionalmente, han acudido a actividades de este tipo, pero no les han gustado, porque eran charlas en donde no se podía participar. Catarsi (2011) observa que existen pocas experiencias de apoyo a los padres en situación de normalidad y que lo usual son las conferencias en las que determinados expertos comunican su saber a los padres.

Sin embargo, sienten que en determinadas ocasiones les hubiera venido muy bien haberse podido formar mejor con actividades dirigidas por profesionales. Ríos (2005) defiende que la familia en su conjunto sufre un proceso de maduración similar y paralelo a la edad de los hijos, de modo que los retos que se plantean a cada edad en los retoños son vivenciados también por los padres, que aprenden a superar los escollos a la vez que los hijos. Creen que hubiera sido interesante la existencia de actividades formativas principalmente en dos momentos cruciales: la entrada en las aulas a los tres años y, sobre todo, el inicio de la ESO, por las dificultades que supone la adolescencia y por tratarse de unos centros educativos, en donde existe una forma de trabajo un poco más desconocida y alejada de los padres y madres, pues de ese modo hubieran podido fundamentar mejor su actuación.

También se hacen eco de las dificultades que supone la llegada de la adolescencia en el comportamiento y las actitudes de los hijos. Creen que los primeros años del instituto son un tiempo en el que el asesoramiento y la información a los padres debería incrementarse. Esta circunstancia es señalada por Pérez Alonso-Geta (2003) quien afirma que la sensación de desconocimiento, desorientación e impotencia se apodera de muchos padres cuando los hijos van creciendo y, especialmente, una vez que alcanzan la adolescencia. Esta es una etapa que ellos desconocen porque cuando pasaron por las edades entre 12 y 16 años muchos se habían incorporado ya al mundo del trabajo. Hernández-Sampelayo (2013) opina que la nueva generación de niños y jóvenes presenta unas características diferentes a las de épocas anteriores y es muy importante conocer dichas circunstancias para poder ayudarles a crecer y a madurar como personas.

Una conclusión evidente de este hecho es que la Pedagogía Familiar encuentra aquí un contenido específico de primer orden. Los conocimientos referentes a las edades evolutivas de las personas y a las necesidades surgidas como consecuencia de cada una de ellas son las necesidades más sentidas por estos progenitores.

No relacionan la existencia de estas actividades de formación directamente con la AMPA, siguiendo la tónica general de escasa valoración o menosprecio hacia esa institución, sino que creen que resultaría mejor si se organizaran a un nivel superior al del centro educativo, tomando como referencia un distrito o incluso toda la ciudad. Opinan que el ayuntamiento o la universidad tendrían que tomar parte en la organización de estos recursos y sería muy positivo que pudieran acudir voluntariamente los padres que lo necesitaran. Creen que este recurso sería especialmente útil para determinadas familias en las que sus hijos presentan algún tipo de dificultad para desarrollar bien los estudios, en cuyo caso debería incrementarse también la coordinación con el profesorado.

Por lo expuesto, parece importante que en nuestra ciudad se establezcan proyectos de formación parental, dado que en la actualidad no existen iniciativas de este tipo. Las concejalías municipales con competencias en Educación, Familia y Asuntos Sociales, así como la universidad a través de los medios que consideraran oportunos podrían impulsar iniciativas destinadas a la satisfacción de estas necesidades formativas.

Catarsi (2011) opina que es fundamental que los conocimientos acumulados sobre la familia se constituyan en un recurso y apoyo para que los adultos puedan encontrar el adecuado camino para llegar a ser buenos padres. Varios autores detallan una serie de beneficios que reporta para los progenitores el avance en educación familiar y señalan que los principales son que adquieren mayor sentido de eficacia, valoran más su papel en la educación de los hijos, mejora el nivel de la comunicación con ellos, desarrollan habilidades positivas de paternidad, comprenden más los programas escolares y se motivan para continuar su propia educación (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

El principal valor que verían en actividades de este tipo sería que los asistentes pudieran beneficiarse del aprendizaje mutuo y de la experiencia de todos. De esta manera se podría trabajar con los padres y madres desde la propia diversidad de circunstancias en que se desarrolla la función parental. Para ello sería importante contar con el apoyo de un equipo interdisciplinar y grupos de progenitores comprometidos con la educación de sus hijos, que pudieran a su vez interactuar

con otras familias que, por distintas causas, se encuentran con dificultades para desempeñar adecuadamente este rol.

Así pues, una conclusión derivada de estas consideraciones es que el formato en que se programan este tipo de actividades ha de ser adecuado a las personas destinatarias. No se trata de personas sin madurez, sino adultas; no se trata de personas sin formación o inexpertas; se trata, por el contrario, de personas que tienen unas responsabilidades y que necesitan recursos específicos adaptados a su experiencia personal. Por ello, es preciso reconsiderar las iniciativas que no contemplan la posibilidad de la participación activa, el planteamiento de dudas y la comunicación de experiencias en un ambiente de confianza y de supresión de barreras jerárquicas. El modelo de taller participativo se ajusta más a sus necesidades que la simple exposición por medio de conferencias.

Los profesores se muestran muy partidarios de que se promuevan actividades de educación familiar en los centros educativos; consideran que valdría la pena por muchos motivos y pronostican que tendría unos efectos positivos en la educación de los alumnos. En sentido diferente al de los padres, creen que esta sería una responsabilidad y una función que podría ser desempeñada a la perfección por la AMPA, que es la institución más adecuada y natural para promover una especie de reuniones en grupos, en donde estos pudieran compartir, con la ayuda de algún experto, sus inquietudes, dudas y experiencias en torno a los aspectos que les dan más problemas en la educación de los hijos, como puede ser la alimentación, la educación sexual, el trato con los adolescentes, el manejo en las redes sociales y los problemas típicos de consumo y abuso de sustancias entre los jóvenes. El profesorado podría animar e impulsar este tipo de actividades, a través del equipo directivo, el departamento de orientación y los profesores interesados en ello.

En conclusión, los centros docentes enriquecerían su oferta educativa, extendiéndola al conjunto de las familias que, al tener cabida en ellos, participarían en procesos de mejora que podrían incrementar la calidad y la eficacia en la conquista del éxito educativo de todo el alumnado. Los procesos formativos más eficaces son aquellos que se adaptan a las peculiaridades y deseos de los destinatarios. Así pues, además de las ofertas educativas ligadas a los centros, podrían fomentarse también otras iniciativas con un carácter más general y, en este sentido, la universidad o el nivel municipal pueden resultar entornos idóneos.

Finaliza aquí el capítulo dedicado a las conclusiones derivadas del análisis de los resultados. He procurado que estas se ciñeran, de acuerdo con la metodología

empleada, al estudio de caso llevado a cabo. Me parece no obstante que sería procedente, desde una perspectiva sistémica, relacionar las principales conclusiones obtenidas con el conjunto del panorama educativo en que nos encontramos en este momento. Es lo que me propongo hacer en las páginas siguientes, que con el encabezamiento de *A modo de epílogo* serán ya las finales.

11.9. A modo de epílogo

Como cierre de las conclusiones de esta investigación, pretendo en estas últimas páginas vincularlas con el contexto educativo más amplio. A lo largo del estudio hemos podido *ver* en acción a unos padres y madres colaborando en el éxito educativo de sus hijos e hijas. Desde la perspectiva sistémica, he considerado de especial importancia el mesosistema, esto es, la confluencia de la familia y la escuela, su relación y sus implicaciones mutuas, pero quiero concluir con unas reflexiones que enlacen el tema tratado con el estado actual de la cuestión educativa en nuestro país.

No existe tradición en España en la implicación de los padres en los centros escolares, por una serie compleja de razones entre las que destaca la visión tradicional de los sistemas escolar y familiar, que postula que ambos son dos medios muy distintos, cada uno con sus atribuciones y que conviene que se mantengan separados. La administración educativa, por su parte, no alienta un desarrollo específico de la implicación de las familias en los centros de enseñanza, sino que, una vez regulados los canales de participación, mantiene una posición de neutralidad respecto a su ejercicio. La participación queda a menudo reducida a una declaración de buenas intenciones, que luego no se lleva a la práctica de un modo satisfactorio. Tampoco la mejora de la calidad de nuestro sistema, la búsqueda del éxito educativo de todos los alumnos y la reducción consecuente del fracaso escolar son objetivos que hayan sido asumidos como proyectos colectivos de primera magnitud en nuestra sociedad.

Baste decir que en la actual ley educativa LOMCE, tras las loas del preámbulo a la importancia de la acción de las familias en la educación de los hijos, a lo largo de su extenso articulado, solamente se menciona dos veces la participación de los padres y madres. Una, para recordar que dicha participación se canaliza a través de las AMPA y del Consejo Escolar; la segunda, para señalar que una de las competencias de los directores de los centros educativos consiste en impulsar la

colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno. La primera ha sido comprobada por la experiencia como una vía casi muerta en los centros de Enseñanza Secundaria y la segunda puede ser considerada como un brindis al sol.

Las vías tradicionales de representación y participación de los padres en los centros educativos, que son la AMPA y el Consejo Escolar, generan en la práctica una escasa implicación de las familias. Este fenómeno es señalado por numerosos informes de organizaciones y de expertos. No obstante, se producen reducidas iniciativas conducentes a cambiar esta situación. Tanto el Consejo Escolar del Estado como autores prestigiosos en el mundo educativo lo denuncian de forma reiterada. El XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos, celebrado en Santander el pasado mes de abril de 2015, trató monográficamente el tema de la participación de las familias. Se elaboró una publicación en la que se expone un marco teórico ensalzando las virtudes de dicha participación. Se detallan y ejemplifican buenas prácticas de proyectos participativos y experiencias realizadas en centros educativos, distribuidos por distintos lugares de España. Sin embargo, a la hora de la verdad, la resonancia de estos llamamientos en la práctica cotidiana queda muy atenuada y las inercias continúan operando casi como antaño.

Marina (2012) hace notar que en Estados Unidos, desde los años noventa, se elaboran programas para ayudar a los padres a enfrentarse a situaciones difíciles y se ha creado en ellos la necesidad de ser aconsejados. Sin embargo, en nuestro país no existen campañas con resonancia social ni planes de alcance, ni programaciones de ayuntamientos o administraciones de cualquier nivel promoviendo proyectos o haciendo énfasis en el objetivo de lograr que los padres se impliquen más en la educación de sus hijos en los centros educativos y en las ciudades. Se movilizan pocos recursos materiales y estratégicos para progresar en este terreno.

Cuando se habla del objetivo de frenar y reducir el fracaso escolar o, lo que es lo mismo, de mejorar la calidad de nuestro sistema educativo y promover el éxito educativo para todos, apenas se menciona el papel de las familias en ese empeño. En el informe titulado "Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito" (OCDE, 2016) se da cuenta de que más del 25% de los alumnos de 15 años de los países de la OCDE no han alcanzado un nivel básico de conocimientos y habilidades en al menos una de las tres asignaturas principales evaluadas por PISA 2012. Se reconoce explícitamente que son demasiados los alumnos que en todo el mundo se encuentran atrapados en un círculo vicioso de

bajo rendimiento y desmotivación, que los hace seguir sacando malas notas y perder aún más el compromiso con su educación. Y ese bajo rendimiento en la escuela tiene consecuencias a largo plazo, tanto para el individuo como para el conjunto de la sociedad.

Ante esta situación, admitiendo que las causas son complejas y que, por tanto, también han de serlo las soluciones, se propone un conjunto de medidas que deberían implementarse en las políticas nacionales de cada país. De entre ellas destacan dos relacionadas con las familias y que se concretan en formulaciones como promover la participación de padres y comunidades locales, por un lado, y ofrecer apoyo específico a escuelas o familias socio-económicamente desfavorecidas, por otro. Sin embargo, cuando se analiza detenidamente el contenido de estas dos propuestas, se constata que no aparece definida una actuación decidida en la promoción de la participación de las familias, pero al menos queda sugerida la importancia de ellas en el logro del éxito educativo de los hijos

Los centros docentes despliegan escasos medios y recursos específicos para evitar el fracaso escolar, quizá porque no cuentan con ellos. Dentro de la programación docente no destaca, como uno de los aspectos sustanciales, la labor preventiva, que ha de estar unida a la evaluación desde los primeros años escolares. Al descubrirse las primeras dificultades en los alumnos, es cuando resulta necesario movilizar los medios para que se supere la situación, dedicando recursos personales y materiales e implicando a los progenitores.

En Finlandia, por el contrario, se tiene en cuenta la labor educativa y preventiva de los padres y, en función de ello, se desarrollan actividades de modo generalizado. Por ejemplo, aún antes de nacer un niño y luego en su primer año de vida los padres han de asistir a cursos de nutrición infantil. Cuando se detectan dificultades en los aprendizajes, se elabora un plan de apoyo en el que se movilizan recursos, más dedicación de profesores y más implicación de las familias (Melgarejo, 2014).

Cada vez existen más iniciativas para fomentar y extender a más población los contenidos de la Pedagogía de la Familia, pero aún no ha llegado a forjarse como disciplina potente y consolidada en nuestro país. En los centros educativos se realizan esporádicamente actividades de formación para los padres. Eso ocurre a pesar de todas las evidencias que subrayan los beneficios que reportan la mayor formación y participación de las familias en el ámbito educativo.

Mejorar la calidad educativa de las instituciones de nuestro país es una tarea colosal y compleja, porque depende de muchos factores. Algunos no dependen solo del entorno próximo sino que están referidos a la totalidad, al conjunto de la sociedad. En este sentido, quiero anotar algunos ejemplos. En nuestro medio social, el fomento de la igualdad entre todos los ciudadanos y la redistribución de la riqueza material y cultural no se llevan a cabo de modo que alcancen, dentro de unos límites satisfactorios, a toda la población.

En esto también nos diferenciamos bastante de Finlandia, que es considerado como un país que posee un sistema educativo modélico. El hecho mismo de la pobreza infantil sume a una gran cantidad de niños y niñas en los riesgos de un deficiente ejercicio del derecho a la educación. De acuerdo con Ayllón (2015) la tasa de pobreza infantil en España ha empeorado a lo largo de los últimos años, afectando al 28,9% de la población menor de 18 años en el año 2012. Nuestro país, en ese año, encabeza la lista de las naciones europeas con la tasa de pobreza infantil más alta, junto con Bulgaria y Rumanía.

Por otro lado, Marina, Pellicer y Manso (2015) han elaborado el Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar, en donde, aunque se menciona, se da escasa relevancia al hecho de la colaboración de los profesores con los padres y madres del alumnado. No se considera este requisito como una parte sustancial de las competencias docentes ni de la formación del profesorado.

Además, no existe una legislación que garantice que los padres puedan conciliar la vida laboral y la familiar, ni que las relaciones con los centros docentes estén contempladas como prioritarias, de modo que se encuentren admitidas como un derecho de los trabajadores en su horario laboral. Marchesi (2014) señala que las condiciones de vida de un amplio número de familias son muy complicadas, en gran medida por el incremento del número de personas desempleadas, pero también por las dificultades de aquellas que trabajan debido a la presión laboral, a la inseguridad en el empleo y a la dificultad de conciliar los horarios.

Para finalizar, quiero reflejar la aportación del conocido pedagogo José Luís Carbonell (2010), el cual expone un decálogo de alternativas para luchar contra el fracaso escolar. La novena medida que propone se refiere a la relación familia-escuela y la acompaña con una catarata de acciones que se podrían implementar, la mayoría de ellas ya empleadas parcialmente en distintas experiencias realizadas en el ámbito escolar. El valor que tiene su aportación es que las presenta todas unidas, por lo que es muy sugerente comprobar la cantidad de iniciativas que podrían ponerse en marcha. Se trata, dice, de que tanto la escuela como la familia

“avancen a la par en un proceso de escucha, reconocimiento, solidaridad y confianza mutua. Un proceso que supone cambiar actitudes por ambas partes, desterrar viejas ideas por parte de algunas familias que se aferran a modelos de escolarización y enseñanza que hoy ya están caducados y a comportamientos demasiado corporativos por parte de algún sector del profesorado que no se esfuerza suficientemente por explicar y compartir el sentido de los nuevos objetivos e intervenciones educativas” (Carbonell, 2010: 98).

Modestamente, con este trabajo he pretendido contribuir a desterrar viejas ideas y a compartir el sentido de nuevos objetivos e intervenciones educativas. Hace ya 20 años que Jacques Delors publicó su famoso informe con el título de La educación encierra un tesoro. Hoy tenemos ya numerosas evidencias respecto a que existen múltiples claves para abrir ese tesoro, pero de entre ellas destacan sobremanera las que se encuentran en las manos de los padres y de los profesores, que, además, son combinadas pues se condicionan la una a la otra. De donde parece razonable que todas las políticas debieran estar orientadas a facilitar y potenciar el encuentro y la cooperación entre la familia y la escuela.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M.C. (2001). *Educación familiar: ¿reto o necesidad?* Madrid: Dykinson, S.L.
- Aguilar, M.C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003) El desarrollo de escuelas inclusivas. En Marchesi, A. y Hernández, C. (Coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 319-330). Madrid: Alianza Editorial.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Aldort, N. (2009). *Aprender a educar sin gritos, amenazas ni castigos*. Barcelona: Ediciones Médici.
- Alonso, J. y Román, J. (2005) Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1) pp. 76-82.
- Alonso, L.E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Álvarez Blanco, L. (2006). *Familia y abandono escolar. Importancia de la implicación familiar en el proceso educativo*. Madrid: Cinca.
- Álvarez García, C. (2006) La reforma educativa española de 1970, la transición democrática y la España constitucional. En Negrin, O. (Coord.) *Historia de la educación española* (pp. 449-495). Madrid: UNED.
- Álvarez Méndez, J.M. (2000) (2ª edición). *Didáctica, currículo y educación*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Álvarez Méndez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, evaluar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (2010) El currículo como marco de referencia para la evaluación educativa. En Gimeno, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 355-372). Madrid: Morata.

- Álvarez Méndez, J.M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En Jarauta, B. E Imbernón, F. (coords.) *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139-158). Barcelona: Graó.
- Álvarez Núñez, Q. (2012). La teoría de sistemas y las organizaciones educativas: el camino del orden. En Ballester, L. y Colom A.J. (Eds.). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas* (pp. 159-204). Barcelona: Octaedro.
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-149). Barcelona: Gedisa.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Aparicio, C. (2013). *Educación y envejecimiento activo. Una experiencia comunitaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá. Departamento de Ciencias de la Educación. España.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Ayllón, S. (2015). Infancia, pobreza y crisis económica. Colección Estudios Sociales. Obra social La Caixa. Recuperado el 18 de enero de 2016 de, https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol40_es.pdf
- Azpillaga, V; Intxausti, N. y Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la comunidad autónoma vasca. *Bordón*, 66 (3) pp. 27-37.
- Azqueta, D., Gavaldón, G. y Margalef, L. (2007). Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social? *Revista de Educación*, nº 344, pp. 265-283. Recuperado el 1 de febrero de 2016 de http://www2.uah.es/fit/publicaciones/educacion_y_desarrollo.pdf
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bazarra, L.; Casanova, O. y Ugarte, J. (Grupo ARCIX) (2007). *Profesores, alumnos, familias. 7 pasos para un nuevo modelo de escuela*. Madrid: Narcea.

- Belinchón, J.; Calero, J.; Encina, P.; González, P.; Herrero, C.; Herrero, R.; Martínez, J.; Olabuenaga, A. y Tesa, M.V. (2009). *Fortalecer los compromisos entre familia y escuela. Un ejemplo de buena práctica. Instituto de Educación Secundaria "Mariano José de Larra"*. Madrid: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Benhammou, F. y Argemí, R. (2012). Alumnado de origen inmigrado y éxito escolar. *Cuadernos de Pedagogía* nº 420, pp. 46-50.
- Berruete, C. (2014). Educación emocional con las familias. *Cuadernos de Pedagogía* nº 442, pp. 81-83.
- Bertalanffy, L.; Ross Ashby, W.; Weinberg, G.M y otros (1978). *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* 339, pp. 116-146.
- Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 382, pp. 56-59.
- Broc, M. (2000) Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, nº 18 (1), pp. 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Educación de los niños en dos culturas: comparaciones entre los Estados Unidos y la exUnión Soviética*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1999, 2ª ed.). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Bustelo, F. (2006). *La historia de España y el franquismo: un análisis histórico y económico y un testimonio personal*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, D.; Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cagigal, V. (2007). La colaboración padres-profesores en una realidad. En Garreta, J. (Ed.). *La relación familia-escuela. Intercultural* (pp. 45-59). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Calderón, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, pp. 184-209.

- Calero, J; Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación* nº extraordinario, pp. 225-256.
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas. Documento de trabajo nº 83.
- Calero, J.; Gil, M. y Fernández-Gutiérrez, M. (2012). Los costes del abandono escolar prematuro. *Cuadernos de Pedagogía* nº 427, pp. 80-83.
- Canabal, C. y Castro, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior? Pulso. *Revista de educación*, nº 35, pp. 215-229. Recuperado el 11 de enero de 2016 de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/13141>
- Canabal, C. y García Campos, M.D. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), pp 215-235. Recuperado el 9 de enero de 2016 de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/317>
- Cánovas, G. (2007). *El oficio de ser madre*. Barcelona: Grafein.
- Cánovas, P. (2002). Valores en la familia española. En Pérez, P. M. (Dir.). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)* (pp. 139-164). Madrid: S.M. Fundación Santa María.
- Cánovas, P. y Pérez, P.M. (2002). Estilos familiares de educación. Evaluación de la calidad. En Pérez, P. M. (Dir.). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)* (pp. 165-204). Madrid: S.M. Fundación Santa María.
- Carbonell, J. (2010). Alternativas al fracaso escolar. En Canalda, A., Carbonell, J., Díaz-Aguado, M.J., Lejarza, M., López Rupérez, F., Luengo, J.A. y Marina, J.A. *En busca del éxito educativo: realidades y soluciones* (pp. 87-98). Madrid: Fundación Antena 3.
- Carpintero, E., González, C. y Cabezas, D. (2014). Evaluación integral en docentes. Perfiles de docentes con respecto a su percepción de la evaluación. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, n. 1, 61-74. Recuperado el 15 de febrero de 2016 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000100004&script=sci_arttext

- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Casals, R. (2011). *Prevenir el fracaso escolar desde casa*. Barcelona: Graó.
- Casals, R. (2013). *Educación en tiempos de crisis*. Barcelona: Graó.
- Catarsi, E. (2011). *Pedagogía de la familia*. Barcelona: Octaedro.
- Cea, M.A. (2007). *La deriva del cambio familiar. Hacia formas de convivencia más abiertas y democráticas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y desarrollo humano*, pp. 225-243. Madrid: Alianza Editorial.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación* nº 362, pp. 562-593.
- Cieza, J.A. (2006). Educación Comunitaria. En *Revista de Educación*, nº 339, pp. 765-799.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría* 14 (1), pp. 61-71.
- Colectivo IOÉ (2012). Familias migrantes y sistema escolar. *Cuadernos de Pedagogía* nº 425, pp. 53-57.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three*. Los Angeles: SAGE.
- Collet-Sabé, J. (2013). *¿Cómo y para qué educan las familias hoy?. Los nuevos procesos de socialización familiar*. Barcelona: Icaria.
- Collet-Sabé, J. (2014). La educación familiar hoy. Nuevos modelos, nuevas tensiones y nuevas desigualdades. *Cuadernos de Pedagogía* nº 444, pp. 72-75.
- Collet-Sabé, J. y Tort, A. (2012). Escuelas, familias y éxito escolar. *Cuadernos de Pedagogía* nº 428, pp. 82-85.
- Colom, A.J. (2012). La teoría general de sistemas en el devenir epistemológico de las ciencias sociales. En Ballester, L. y Colom A.J. (Eds.). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas*, pp. 13-36. Barcelona: Octaedro.
- Comellas, M.J. (2007). *Escuela para padres. Las claves para educar a nuestros hijos*. Barcelona: Ariel.

- Comellas, M.J. (2009a). *Educación en la Comunidad y en la familia. Acompañando a la familia en el día a día*. Valencia: Nau Llibres.
- Comellas, M.J. (2009b). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Comellas, M.J. (2013). Los abuelos y abuelas, otra educación. *Aula de Innovación Educativa* nº 226-227, pp. 49-54.
- Comellas, M.J. (Coord.) Missio, M.; Sánchez, L.; García, B.; Bodner, N.; Casals, I. y Lojo, M. (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Conde, F. (2002). Encuentros y desencuentros entre la perspectiva cualitativa y la cuantitativa en la historia de la medicina. *Revista Española de Salud Pública* 76 (5), pp. 395-408.
- Cox-Petersen, A. (2011). *Educational partnerships. Connecting schools, families and the community*. Los Ángeles: SAGE.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools: partners or protagonists?* Staffordshire: Trentham Books.
- Crozier, G. (2012). Researching parent-school relationships. British Educational Research Association. Recuperado el 1 de diciembre de 2015 de, <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/researching-parent-school-relationships>
- Crozier, G. y Reay, D. (Eds.) (2005). *Activating participation. Parents and teachers working towards partnership*. Stoke on Trent (UK): Trentham books.
- Dantas, M.L. y Manyak, P. (Edit.) (2010). *Home-school connections in a multicultural society. Learning from and with linguistically diverse families*. New York: Routledge.
- Dávila, A. (1999). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 69-86). Madrid: Editorial Síntesis.
- Del Fresno, M. (2013). La familia como sujeto intencional: estilos familiares como predictores de riesgos. En Crespo, M. y Moretón, M.F. (directoras). *Violencia y familia: educar para la paz* (pp. 63-76). Madrid: Comunidad de Madrid-Universidad de Alcalá.
- Delgado Gaitán, C. (2004). *Involving latino families in schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed). Londres: Sage.
- Develay, M. (2001). *Padres, escuela e hijos*. Sevilla: Diada Editora.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Comunidad de Madrid-Dirección General de la Familia.
- Digman, C. y Soan, S. (2008). *Working with parents. A guide for education professionals*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Enríquez, C. (2012). Familias. Diversidad de modelos y situaciones. En Marina, J.A. (Coord.). *Escuelas de padres y madres*, pp. 73-90. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships for inclusive education*. Londres: Routledge Falmer.
- Escudero Muñoz, JM. (2002) *La reforma de la reforma: ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, nº extraordinario 2012, pp. 174-193.
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, nº 350, pp. 15-29.
- Estévez, E; Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Familias, centros escolares y educación*. Valencia: Nau Llibres.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. La superación de los déficits de representación por la participación activa. *Monográficos Escuela*, Octubre 2009, pp. 10-12.
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.

- Fernández Enguita, M.; Gaete, J.M. y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, nº 345, pp. 157-181.
- Fernández Enguita, M. (2007a) La escuela y su compromiso con el fortalecimiento de la democracia. En Fernández Enguita, M.; Souto, X.M. y Rodríguez, R. (1ª reimpresión). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura* (pp. 13-38). Madrid: MEC-Ediciones Octaedro.
- Fernández Enguita, M. (2007b). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta, J. (Ed.). *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Fernández Enguita, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández Enguita, M.; Souto, X.M. y Rodríguez, R. (2007) (1ª reimpresión). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Madrid: MEC-Ediciones Octaedro.
- Fernández Pérez, M. (1999) (5ª ed.). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Fernández Sierra, J. (2002). Calidad de la enseñanza y evaluación: ¿Aprender o rendir? En Fernández Sierra, J. (Coord.) (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje* pp. 13-36). Madrid: Ediciones Akal.
- Flecha, R. (2006). La participación de las familias en las Comunidades de Aprendizaje. En García Albaladejo, A. *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 59-67). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Flecha, R. (2014). Experiencias en defensa del derecho de toda niña o niño al éxito educativo. *Padres y maestros* nº 356 pp. 5-7.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Flick, U. (2010). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foncillas, M. y Laorden, C. (2014). Tertulias dialógicas en Educación Social: transformando el aprendizaje. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 244-268 [en línea] 2014, 3 (Septiembre-Diciembre) Recuperado el 10 de diciembre de 2015 de <http://www.redalyc.org/html/3171/317132356003/>

- Fortunati, A. (2006). *La educación de los niños como proyecto de la comunidad. Niños, educadores y padres en las escuelas infantiles y en los nuevos servicios para la infancia y la familia. La experiencia de San Miniato*. Barcelona: Octaedro.
- Franke-Gricksch, M. (2004). *Eres uno de nosotros. Miradas y soluciones sistémicas para docentes, alumnos y padres*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García Campos, M.D. (2005). *La educación de las personas mayores en el siglo XXI. Un estudio centrado en Castilla-La Mancha*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.
- García-Perales, J. (2011). *Estilos de socialización familiar: influencia sobre el ajuste psicosocial en los adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha. España
- García, D; Ramírez, G. y Lima, A. (1998). La construcción de valores en la familia. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 201-221). Madrid: Alianza Editorial.
- García, L. (2005). La escuela de padres y madres. Publicación electrónica de la CEAPA. Recuperado el 17 de noviembre de 2014 de, www.ceapa.es/textos/publipadres/pmadres.htm
- Gardner, H. (2012 a). *El desarrollo y educación de la mente: escritos esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2012 b). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garreta, J, y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En Garreta, J. (Ed.) *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Gatt, S. y Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía* nº 429. pp. 50-52.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris: Presses universitaires de France.

- Gimeno, J. (2012). ¿Por qué nos importa la educación en el futuro? En Jarauta, B. e Imbernón, F. (coords.) *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 9-16). Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Giordano, S. y Nogués, S. (Coords.) (2007). *Educación, resiliencia y diversidad. Un enfoque pedagógico y social de la intervención con niños, escuela, familias y comunidad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una nueva pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Giroux, H. (2008). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds.) *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona: Graó.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2013). *Eco educación: educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica*. Barcelona: Juventud.
- Gómez, F. (2012). La intervención sistémica. Un nuevo paradigma filosófico y pedagógico. En Ballester, L. y Colom A.J. (Eds.) *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas* (pp. 37-61). Barcelona: Octaedro.
- González, O. (2014). *Familia y escuela. Escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Haggart, J. (2000). *Learning legacies. A guide to family learning*. Leicester: NIACE (National Institute of Adult Continuing Education).
- Hargreaves, A. (2003). La política emocional en el fracaso y el éxito escolar. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp.229-254). Madrid: Alianza Editorial.

- Hellinger, B. y Olvera, A. (2010). *Inteligencia transgeneracional. Sanando las heridas del pasado. Constelaciones familiares*. México: Grupo CUDEC.
- Hernández Díaz, J.M. y Hernández Huerta, J.L. (2009). La represión franquista de los maestros freinetianos. *Aula* nº 15, pp. 201-227.
- Hernández-Sampelayo, M. (2013). Familia y educación. Aspectos a tener en cuenta para educar a la juventud del siglo XXI. En Crespo, M. y Moretón, M.F. (directoras). *Violencia y familia: educar para la paz* (pp. 363-389). Madrid: S.A. Colex. Editorial Constitución y leyes.
- Herrero, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar? *Revista de Estudios de Juventud*, nº 2, pp. 59-63.
- Horno, P. (2013). Los vínculos afectivos y el desarrollo infantil. *Padres y Madres*, nº 115, pp. 40-41.
- Husserl, E. (1959). *Fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente*. Buenos Aires: Nova.
- Ibáñez, J. (2000). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En García, M; Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 57-98). Madrid: Alianza Editorial.
- INE (2011). Informe anual. Recuperado el 19 de enero de 2016 de, http://www.ine.es/ine/planine/informe_anual_2011.pdf
- INE (2013) Informe anual. Recuperado el 19 de enero de 2016 de, http://www.ine.es/ine/planine/informe_anual_2013.pdf
- INE (2015) Informe anual. Recuperado el 20 de enero de 2016 de, http://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2015/index.html
- Kherroubi, M. (2008). La construction de la confiance dans la cooperation. En Kherroubi, M. (Dir.). *Des parents dans l'école* (pp. 89-138). Ramonville Saint-Agne: Editions ERES. Fondation de France.
- Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds.). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y Escuela*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lahire, B. (2003). Los orígenes de la desigualdad escolar en Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 61-72). Madrid: Alianza Editorial.
- Laorden, C., Prado, C. y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso: revista de educación*, nº 29, 77-93 Recuperado el 1 de febrero de 2016 de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/5145>
- Lasarte, C. (2013). Principios básicos del actual derecho de familia español. En Crespo, M. y Moretón, M.F. (directoras). *Violencia y familia: educar para la paz* (pp. 21-40). Madrid: S.A. Colex. Editorial Constitución y leyes.
- Lastikka, A. L. y García, R. (2012). Participación de las familias en el currículo y la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía* nº 429, pp. 61-63.
- Leite, A.E. (2014). Familia y escuela: sí, se puede. *Cuadernos de Pedagogía* nº 444, pp. 56-58.
- Lila, M.; Buelga, S. Y Musitu, G. (2006). *Programa LISIS: las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Lines, C., Miller, G. y Arthur-Stanley, A. (2011). *The power of family-school partnering*. New York: Routledge.
- LOMCE. Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. Recuperado el 20 de enero de 2016 de, <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- López, F. (1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp.117-140). Madrid: Alianza.
- Luengo, F. (2006). El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje familia, escuela y municipio. En *Revista de Educación*, nº 339, pp. 177-194.
- Luri, G. (2014). *Mejor educados. Cómo ser buenos padres sin necesidad de ocultarlo*. Barcelona: Ariel.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Documento de trabajo 11/2003. Fundación Alternativas. Recuperado el 18 de enero de 2016 de, <https://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf>.

- Marchesi, A. (2004). *¿Qué será de nosotros, los malos alumnos?* Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000) (2ª reimpresión). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A.; Martínez, R. y Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, nº 27 (3), pp. 307-323.
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 63, pp. 47-62. Recuperado el 5 de febrero de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418813004>
- Marina, J.A. (2006). Familia y educación. En López, M.T. (Direc. y coord.). *La familia en el proceso educativo* (pp. 223-247). Madrid: Cinca.
- Marina, J.A. (2010). Definición e impacto social. En Canalda, A., Carbonell, J., Díaz-Aguado, M.J., Lejarza, M., López Rupérez, F., Luengo, J.A. y Marina, J.A. *En busca del éxito educativo: realidades y soluciones* (pp. 9-14). Madrid: Fundación Antena 3.
- Marina, J.A. (2012). Escuelas de padres y madres. En Marina, J.A. (Coord.). *Escuelas de padres y madres* (pp. 9-16). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Marina, J.A. (2014). *La recuperación de la autoridad. Claves para la familia y la escuela*. Barcelona: Debolsillo.
- Marina, J.A.; Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado el 13 de diciembre de 2015 de, <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- Martín, Á. (2013). La conciliación de la vida familiar, laboral y personal. Diferentes ámbitos de análisis. En Crespo, M. y Moretón, M.F. (directoras). *Violencia y familia: educar para la paz* (pp. 223-242). Madrid: S.A. Colex. Editorial Constitución y leyes.
- Martínez González, R.A. (2009). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Seguridad Social.

- Martínez González, R.A. (coord.); Maganto, J.M.; Cardona, M.C. y Jornet, J. (2010). Educación y fomento de la cohesión social. En Boza, A; Méndez, J.M.; Monescillo, M. y Toscazo, M.O. (coords.). *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 103-134). Madrid: Narcea.
- Martínez González, R.A. y García-Bacete, F.J. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Revista Cultura y Educación*, vol. 18, monográfico, pp. 213-218.
- Martínez González, R.A.; Pérez, A. y Becedóniz, C. (2014). Asesoramiento familiar en colaboración con los centros escolares. Una experiencia comunitaria. *Aula de Innovación Educativa*, nº 229, pp. 52-55.
- Martínez Miguélez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas
- Martínez Pérez, S. (2014). En busca de relaciones: encuentros compartidos. *Cuadernos de Pedagogía* nº 444. Pp. 50-52.
- Martínez Rodríguez, F.M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social. Una revisión crítica del desarrollo humano desde la Carta de la Tierra y la Economía Social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martínez, A. y Galíndez, E. (2003). *Familia y entorno. Implicación de la familia en la organización escolar*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- McDermott, D. (2008). *Developing caring relationships among parents, children, schools and communities*. Los Angeles: SAGE.
- McKinsey&Company (2012). *Educación en España. Motivos para la esperanza*. Recurso electrónico. Recuperado el 18 de enero de 2016 de, http://www.mckinsey.com/global_locations/europe_and_middleeast/spain/es/latest_thinking.
- MEC (1969). *Libro blanco para la reforma educativa. Situación educativa actual*. Recuperado el 20 de enero de 2016 de, <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1992/re199207.pdf?documentId=0901e72b8132cbfb>
- MEC (2012). *Cifras clave de la educación en Europa 2012*. Madrid: Ministerio de Educación. Subdirección General de Información y Publicaciones.

- MEC (2013). *Informe del Consejo Escolar del Estado 2013*. Recuperado el 20 de enero de 2016 de, <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2013.html>
- MECD (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Megías Quirós, I. (2006). Padres-docentes en la encrucijada educativa de los más pequeños. En Álvarez Vélez, M.I. y Berástegui, A. (Coords.). *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 151-169). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Megías Quirós, I. (Adap.) (2005). *Los padres y las madres ante la educación de sus hijos pequeños*. Madrid: FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción).
- Megías Valenzuela, E. (Coord.) (2003). *Comunicación y conflictos entre hijos y padres*. Madrid: FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción).
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Melgarejo, X. (2014). *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito. (5ª edición)*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Ministerio de Educación y Cultura (2009). *Informe del sistema educativo español*. Madrid.
- Ministerio de educación y cultura (2010). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo: curso 2012-2013*. (2014). Madrid: MECD-Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado el 1 de diciembre de 2015 de, www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2014.html.
- Ministerio de Educación, (2014). *La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro*. Madrid: MEC-Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, (2015). *Las relaciones entre familia y escuela: experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Autonómicos y del Estado*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado el 1 de diciembre de 2015 de, https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16957

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) *Cifras clave de la educación en Europa. (red Eurydice)*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos y cifras de Educación. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: MEC.
- Miranda, A. (2004). Estilos educativos en la familia: su influencia en el desarrollo sociopersonal. En VV.AA. *II Congreso: La familia en la sociedad del siglo XXI. Libro de ponencias*, pp. 369-379. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Miranzo, S. (2007). Cómo llegar a la familia desde la escuela: el CAF Padre Piquer. En Garreta, J. (Ed.). *La relación familia-escuela* (pp. 101-116). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Monceau, G. (2008). Implications scolaires des parents et devenir scolaires des enfants. En Kherroubi, M. (Dir.). *Des parents dans l'école*, pp. 37-88. Ramonville Saint-Agne: Editions ERES. Fondation de France.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?* Madrid: Paidós.
- Musitu, G. (2004). Estilos de socialización y transmisión de valores en los adolescentes. En VV.AA. *II Congreso: La familia en la sociedad del siglo XXI. Libro de ponencias* (pp. 353-368). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Musitu, G. (2006). Funcionamiento familiar, socialización familiar y ajuste en la adolescencia. En López, M.T. (Direc. y coord.). *La familia en el proceso educativo* (pp. 53-94). Madrid: Cinca.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Cinca.
- Naouri, A. (2008). *Educación a nuestros hijos. Una tarea urgente*. Madrid: Taurus.

- Nardone, G; Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona. Herder.
- Navarro, I., Musitu, G. y Herrero, J. (2007). *Familias y problemas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Navarro, M.P. (2007). ¿Quién ayuda a ser adulto? En Garreta, J. (Ed.). *La relación familia-escuela* (pp. 131-136). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Neill-Hall, J. (2003). *How to help your child succeed at school*. London: Hodder&Stoughton.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-234). Barcelona. Gedisa
- Neira, T. (2003). Pedagogía y educación familiar. En Gervilla, E. (Coord.). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 13-26). Madrid: Narcea.
- Núñez, L. (2003). Relación familia-escuela. Fracaso escolar. En Gervilla, E. (Coord.). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 121-130). Madrid: Narcea.
- OCDE. (2011). *Informe PISA 2009. Tendencias de aprendizaje. Cambios en el rendimiento de los estudiantes desde 2000*. Madrid: Santillana.
- OCDE. (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Recuperado el 14 de febrero de 2016 de, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Oliva, A; Hidalgo, V; Martín, D; Parra, Á; Ríos, M. y Vallejo, R. (2006). El programa Forma-Joven como marco para la formación de padres de adolescentes. En Álvarez Vélez, M.I. y Berástegui, A. (Coords.). *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 347-358). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Oliva, A. (2006). Ideas y expectativas sobre educación en la adolescencia. Familia y adolescencia en una sociedad en cambio. En Álvarez Vélez, M.I. y Berástegui, A. (Coords.). *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 65-82). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.
- Olvera, A. (2006). Un marco explicativo en la vida de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 360, septiembre 2006, pp. 80-82.
- Olvera, A. (2009). *Pedagogía del siglo XXI. El éxito es tu historia*. México: CUDEC.
- Olvera, A. (2012). La praxis CUDEC de la pedagogía sistémica. En Ballester, L. y Colom A.J. (Eds.). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas* (pp. 83-101). Barcelona: Octaedro.
- Olvera, A. y Schneider, S. (2007). Los conflictos de los alumnos en la escuela como una expresión de amor a su familia. *Aula de Innovación Educativa*, nº 158, Enero 2007, pp. 15-17.
- Olvera, A., Traveset, M. y Parellada, C. (2011). *Sintonizando las miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre la escuela y la familia*. México: Grupo CUDEC.
- Ortí, A. (2000). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión en grupo. En García, M; Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ª ed.) (pp. 219-282). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. (2003). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 73-82). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. y González, M.M. (1998). La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 277-295). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y desarrollo humano*, pp. 25-44. Madrid: Alianza Editorial.
- Parellada, C. (2003). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. En VV.AA. *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 15-25). Barcelona: Graó.
- Parellada, C. (2006). Pedagogía sistémica. Un nuevo paradigma educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 360, septiembre 2006, pp. 55-61.

- Parellada, C. (2008). Familia y escuela, ¿se invaden, se necesitan? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 378, pp. 46-51.
- Parellada, C. (2012). Mostrando los vínculos, urdiendo las redes, mirando al futuro. El fascinante mundo de la pedagogía sistémica. *Aula de Innovación Educativa* nº 211, pp. 10-17.
- Parellada, C. (2014). Cómo nos miramos. *Cuadernos de Pedagogía* nº 444, pp. 41-46.
- Pereda, C; De Prada, M.A. y Actis, W. (Colectivo IOÉ) (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Pereda, V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer. En López, M.T. (Direc. y coord.). *La familia en el proceso educativo* (pp. 13-52). Madrid: Cinca.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2002). Contexto de socialización familiar de la adolescencia. En Pérez Alonso-Geta, P. M. (Dir.). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)* (pp. 21-40). Madrid: S.M. Fundación Santa María.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2003). Crianza y estilos familiares de educación. En Gervilla, E. (Coord.). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, pp (65-80). Madrid: Narcea.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, vol. 24, nº 3, pp. 371-376.
- Pérez de Pablos, S. (2003). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Madrid: Santillana.
- Pérez Gómez, Á. (2012) *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Testor, C. (2006). La familia y el aprendizaje por la experiencia. En Álvarez Vélez, M.I. y Berástegui, A. (Coords.). *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 83-91). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Pérez-Díaz, V; Rodríguez, J.C. y Fernández, J.J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Madrid: FUNCAS.

- Pérez-Díaz, V.; Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2008) (4ª ed.). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Piñuel, J.L. (2002) Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Revista de Estudios de Sociolingüística* 3 (1) pp. 1-42.
- Proyecto Atlántida (2008). *Diario de familia. Las competencias básicas y el currículum informal*. Madrid. Recuperado el 19 de enero de 2016 de, <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/diario%20de%20familia.pdf>
- Puelles, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2008). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todos y todas. En *Revista de Educación*, nº 339, pp. 169-176.
- Quintana, J.M. (2004). *La educación está enferma: informe pedagógico sobre la educación actual*. Valencia: Nau Llibres.
- Quintana, J.M. (2007). *Eduquemos mejor: guía para padres y profesores*. Madrid: CCS.
- Ríos, F. (2010). Home-school-community collaborations in uncertain times. En Dantas, M.L. y Manyak, P. (Edit.). *Home-school connections in a multicultural society. Learning from and with linguistically diverse families* (pp. 265-278). New York: Routledge.
- Ríos, J. A. (2005). *Los ciclos vitales de la familia y la pareja. ¿Crisis u oportunidades?* Madrid: Editorial CCS
- Rioyo, M. y Morro, A. (1999). *Padrón Municipal de Habitantes 1996 (resultados provisionales)*. Ayuntamiento de Alcalá de Henares: Centro Municipal de Salud.
- Rivas, J.I.; Leite, A. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación* nº 356, pp. 161-183.

- Rodrigo, M.J. y Acuña, M. (1998), El escenario y el currículum educativo familiar. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 261-276). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Serrano, M.A.; Del Barrio, M.V. y Carrasco, M.A. (2011). *El libro de familia. Un G.P.S. educativo*. Sevilla: Defensor del pueblo andaluz.
- Rodríguez, E. y Megías Quirós, I. (2005). *La brecha generacional en la educación de los hijos*. Madrid: FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción)
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) (2ª ed.). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Sabirón, F. (2002). La evaluación educativa, una historia de desencuentros. En Fernández Sierra, J. (Coord.). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje* (pp. 37-71). Madrid: Ediciones Akal.
- Sanchidrián, C; Grana, I. y Martín, F. (2011). Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942). Resultados generales. *Revista de Educación* nº 356, pp. 377-399.
- Santín, D. (2006). Familia, escuela y fracaso escolar. En López, M.T. (Direc. y coord.) (2006). *La familia en el proceso educativo* (pp. 181-222). Madrid: Cinca.
- Santos Guerra, M.A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación* nº 351, pp. 23-47.
- Savater, F. (2001, 15ª edición). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel
- Schulz, M. (2010). Building connections between homes and schools. En Dantas, M.L. y Manyak, P. (Edit.). *Home-school connections in a multicultural society. Learning from and with linguistically diverse families* (pp. 94-111). New York: Routledge.
- Segura, M. y Mesa, J. (2011). *Enseñar a los hijos a convivir. Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Serrano Blasco, J. (1995). El estudio de caso. En Aguirre, A. (ed.) *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 203-208). Barcelona: Marcombo.
- Sierra, J., Carpintero, E. y Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faisca. Revista de altas capacidades*, vol. 15, nº 17, 98-110. Recuperado el 15 de enero de 2016 de <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/8505>
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y maestros* nº 344. Pp. 31-34.
- Slavin, R.E. (2003). Cada niño un lector, éxito para todos. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 303-318). Madrid: Alianza Editorial.
- Soler, M. (2009). El papel de la familia y la comunidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Monográficos Escuela*, pp. 7-9.
- Soler, P. (2003). Claves para reducir el fracaso escolar. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 287-302). Madrid: Alianza Editorial.
- Souto, X.M. (2007) La escuela y la cultura. Cultura académica, diversidad social y fracaso escolar. En Fernández Enguita, M.; Souto, X.M. y Rodríguez, R. (1ª reimpresión) : *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura* (pp. 39-102). Madrid: MEC-Ediciones Octaedro.
- Stake, R.E. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subirats, M. (2013). Educación y clases sociales: los efectos de la democracia. *Cuadernos de Pedagogía* nº 431 pp. 74-77.
- Sullivan, A. y Brown, M. (2013) Social inequalities in cognitive scores at age 16: the role of reading. IOE Institute of Education University of London. CLS Working Paper 2013/10. Recuperado el 19 de enero de 2016 de, https://www.google.es/search?client=safari&rls=en&q=Social+inequalities+in+cognitive+scores+at+age+16:+the+role+of+reading.+IOE+Institute+of+Education+University+of+London&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=FzWeVr2SD_Os8wf-g7zqCg
- Surroca, E. y García, S. (2014). Padres e hijos en aprendizaje dialógico. La experiencia de la escuela Mas Masó de SALT (Girona). *Aula de Innovación Educativa*, nº 228, pp. 44-49.

- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, nº 3, pp. 349-360.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tiana, A. (2013). El proceso de universalización de la enseñanza secundaria en España en la segunda mitad del siglo XX: una aproximación estadística. *Revista Bordón*, vol. 65, nº 4, pp. 149-165.
- Torío, S., Peña, J.V.; Rodríguez, M.C.; Molina, S.; Hernández, J. y Inda, M.M. (Grupo ASOCED) (2013). *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro.
- Torres Santomé J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, 2ª edición.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- Traveset, M. (2012). Metodología CAMP(O). Un modelo de orientación psicopedagógica y atención a la diversidad desde la pedagogía sistémica. *Aula de Innovación Educativa* nº 211, pp. 18-23.
- Valdivia, M.C. (2010). *Madres y padres competentes. Claves para optimizar las relaciones con nuestros hijos*. Barcelona. Graó.
- Vallejo, R. y Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social* 7, pp. 117-133. Recuperado el 14 de noviembre de 2015 DE, <http://www.publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/view/Article/620/1578>
- Vanderslice, V. y García, F.J. (2006). *Comunicación para la potenciación. Un manual de técnicas de enseñanza potenciadoras para facilitadores*. Valencia: Nau Llibres.

- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-60). Barcelona: Gedisa.
- Ventura, C. (2012a). La territorialidad humana: los vínculos, las necesidades de pertenencia-referencia y los órdenes del amor (Desde Maslow a Hellinger). En Ballester, L. y Colom A.J. (Eds.). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas* (pp. 103-137). Barcelona: Octaedro.
- Ventura, C. (2012b). Los órdenes de la ayuda y sus implicaciones sistémicas. En Ballester, L. y Colom A.J. (Eds.). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas* (pp. 139-157). Barcelona: Octaedro.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Viñao, A. (2011a). Ayer y hoy de la educación en España: memorias y desmemorias. En Lomas, C. (Coord.). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 23-60). Barcelona: Octaedro.
- Viñao, A. (2011b). Público-privado. Concepciones, malentendidos y estrategias. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 409, pp. 80-83.
- Viñao, A. (2012). El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos de Pedagogía* nº 421. pp. 81-85.
- Wescott, A. y Ronzal, J.L. (2002). *How communities build stronger schools*. New York: Palgrave. MacMillan.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Zancajo, A.; Castejón, A. y Ferrer, F. (2012). Desigualdad social y resiliencia académica. *Cuadernos de Pedagogía* nº 425, pp. 58-62.