

Educación familiar: investigación en contextos escolares	Titulo
Páez Martínez, Ruth Milena - Compilador/a o Editor/a; Pérez Pedraza, Natalia Angélica - Compilador/a o Editor/a; Rodríguez Triana, Zulema Elisa - Autor/a; Pérez Pedraza, Natalia Angélica - Autor/a; Páez Martínez, Ruth Milena - Autor/a; Abdala Vergara, Carlos Alberto - Autor/a; Borda López, Martha Lucía - Autor/a; Gómez Díaz, Yennifer - Autor/a; García Correal, Vilma Susana - Autor/a; Jiménez Marín, Marianne Judith - Autor/a; Vargas Suárez, Claudia Milena - Autor/a; Daza Rivera, Ingrid Yesenia - Autor/a; Bravo, Jairo Emiro - Autor/a; Campo Álvarez, Heberto Enrique - Autor/a; Corredor Forero, Zaira Beatriz - Autor/a; Barón Mora, Lucía Yasmín - Autor/a; Leguizamón Gaitán, Diana Milena - Autor/a; Navarro Molano, Rocío - Autor/a; Farfán Rincón, Rocío - Autor/a; Nieto Cubillos, Claudia Marcela - Autor/a; Pérez Martínez, Diana Marcela - Autor/a; López Beltrán, Paola Marcela - Autor/a; Mora Moreno, Blanca Isabel - Autor/a; Sánchez de Dussán, Nancy - Autor/a;	Autor(es)
Paéz, R. & Pérez, N. (eds.). (2018). Educación familiar: investigación en contextos escolares. Bogotá: Ediciones Unisalle. ISBN: 978-958-5400-99-3.	En:
Bogotá D.C.	Lugar
Ediciones Unisalle	Editorial/Editor
2018	Fecha
Pesquisa docente	Colección
Contexto familiar; Investigación; Educación familiar; Educación; Toma de decisiones; Colombia; América del sur; Bogotá;	Temas
Libro	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20181009102448/educacionfamiliar.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial CC BY-NC http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



EDUCACIÓN FAMILIAR

Investigación en contextos escolares

Editoras Académicas:

Ruth Milena Páez Martínez

Natalia Angélica Pérez Pedraza

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2018

Educación familiar : investigación en contextos escolares / Blanca Isabel Mara Moreno y otros. -- Edición Ruth Milena Páez Martínez, Natalia Angélica Pérez Pedraza. -- Bogotá : Ediciones Unisalle, 2018.

212 páginas ; 17 x 24 cm.

Incluye índice de contenido.

ISBN 978-958-5400-99-3

I. Educación de niños 2. Educación en el hogar 3. Educación para la vida familiar 4. Familia - Aspectos educativos I. Mara Moreno, Blanca Isabel, autora II. Páez Martínez, Ruth Milena, editora III. Pérez Pedraza, Natalia Angélica, editora.

306.85 cd 21 ed.

A1594693

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

EDUCACIÓN FAMILIAR

Investigación en contextos escolares

© 2018

Primera edición, mayo de 2018

Coinvestigadores, estudiantes de la Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, Bogotá:

Carlos Alberto Abdala Vergara

Lucía Yasmín Barón Mora

Martha Lucía Borda López

Jairo Emiro Bravo

Heberto Enrique Campo Álvarez

Zaira Beatriz Corredor Forero

Ingrid Yesenia Daza Rivera

Rocío Farfán Rincón

Vilma Susana García Correal

Yennifer Gómez Díaz

Marianne Judith Jiménez Marín

Diana Milena Leguizamón Gaitán

Paola Marcela López Beltrán

Jeannette Lucía Martínez Pinzón

Blanca Isabel Mora Moreno

Rocío Navarro Molano

Claudia Marcela Nieto Cubillos

Diana Marcela Pérez Martínez

Nancy Sánchez de Dussán

Claudia Milena Vargas Suárez

UNIVERSIDAD DE

LASALLE

Facultad de Ciencias de la Educación

Decano

Guillermo Londoño Orozco

Posgrados

Blanca Hilda Prieto de Pinilla

Fernando Vásquez Rodríguez

Sandra Patricia Barbosa

Pregrados

Hno. Fabio Humberto Coronado

Marisol Rey Castillo

Comité editorial de la Facultad

Guillermo Londoño Orozco

Fernando Vásquez Rodríguez

Daysi Velásquez Aponte

Alfredo Morales Roa

Libardo Enrique Pérez Díaz

Investigadoras principales (coords.)

Universidad de La Salle:

Ruth Milena Páez Martínez

Natalia Angélica Pérez Pedraza

Investigadora invitada

Zulema Rodríguez,

Universidad de Caldas, Colombia

Coordinación editorial

Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de estilo

Julio Eduardo Mateus Mejía

Ilustración de carátula

La familia, de Gustav Klimt

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN papel: 978-958-5400-99-3

ISBN digital: 978-958-5486-00-3

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

Xpress - Kimpres

PBX: 6020808

Bogotá, D. C., mayo de 2018

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



CLACSO

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Grupos de Trabajo

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo

Pablo Vommaro - Director de Grupos de Trabajo, Investigación y Comunicación

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Núcleo de diseño y producción web

Marcelo Giardino - Coordinador de Arte

Sebastián Higa - Coordinador de Programación Informática

Jimena Zazas - Asistente de Arte

Rosario Conde - Asistente de Programación Informática

Equipo Grupos de Trabajo

Rodolfo Gómez, Giovanni Daza, Alessandro Lotti, Teresa Arteaga

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Biblioteca Virtual de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



Asdi

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CONTENIDO

• 9 •

Introducción

Ruth Milena Páez Martínez, Natalia Angélica Pérez Pedraza

• 21 •

Capítulo 1

La educación familiar, un asunto de la vida en familia y de interés teórico

Zulema Elisa Rodríguez Triana

• 53 •

Capítulo 2

Comprensiones de la cultura intrafamiliar desde el escenario escolar

Natalia Angélica Pérez Pedraza

• 77 •

Capítulo 3

Apuesta para el inicio de la educación familiar en el escenario perifamiliar

Ruth Milena Páez Martínez

• 97 •

Capítulo 4

Educación familiar en la escuela: una mirada desde cuatro instituciones gubernamentales colombianas

*Carlos Alberto Abdala Vergara, Martha Lucía Borda López,
Yennifer Gómez Díaz*

• 7 •

• 113 •

Capítulo 5

Las princesas sumisas y los machos dominantes aún existen.

Una mirada al escenario intrafamiliar

*Vilma Susana García Correal, Marianne Judith Jiménez Marín,
Claudia Milena Vargas Suárez*

• 123 •

Capítulo 6

**Educación familiar, un campo educativo por intervenir
desde la perspectiva de género**

Ingrid Yesenia Daza Rivera

• 139 •

Capítulo 7

El abuelo: garante de la moral y la unidad familiar

*Jairo Emiro Bravo, Heberto Enrique Campo Álvarez,
Zaira Beatriz Corredor Forero*

• 155 •

Capítulo 8

La tolerancia se vive en las familias a través de la toma de decisiones

*Lucía Yasmín Barón Mora, Diana Milena Leguizamón Gaitán,
Rocío Navarro Molano*

• 169 •

Capítulo 9

Escuela de padres: un paso de lo nominal a lo real

Rocío Farfán Rincón, Claudia Marcela Nieto Cubillos, Diana Marcela Pérez Martínez

• 189 •

Capítulo 10

**El acompañamiento familiar: una alternativa
para mejorar procesos académicos**

Paola Marcela López Beltrán, Blanca Isabel Mora Moreno, Nancy Sánchez de Dussán

• 207 •

Conclusiones

A manera de cierre

Introducción

Ruth Milena Páez Martínez*
Natalia Angélica Pérez Pedraza**

Ni la familia ni la escuela pueden, por sí solas, afrontar la formación de la niñez y la juventud. Se hace necesario un acercamiento en el que la educación familiar se coloque como posibilidad pedagógica de tal confluencia. Las familias de bajos recursos en Bogotá se enfrentan a una serie de situaciones que ponen en riesgo la seguridad y el ‘cumplimiento’ de las necesidades afectivas, cognitivas y sociales de los niños y adolescentes que en ellas crecen, y efectos de estos vacíos se reflejan en la escuela por ser uno de los exosistemas más cercanos a la familia.

Por un lado, hay familias que poco o nada acuden a los llamados que desde la escuela se les hace a propósito de la situación académica o convivencial de un menor; delegan en ella todo lo relacionado con ‘educación’, olvidando que son los primeros actores y gestores de esta; desconocen cómo criar a los hijos, qué y cómo conversar con ellos, cómo educar en valores, cómo afrontar los conflictos convivenciales, cómo manejar la ‘autoridad’, entre otros asuntos. Por otro lado, los docentes que imparten enseñanzas a los hijos de

* Docente investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá; doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; coordinadora del Grupo de Trabajo de Clacso “Formación docente y pensamiento crítico”.

** Candidata a Doctora en Ciencias del Lenguaje-Lingüística por la Université de Poitiers (Francia) y magíster en Didáctica de Lenguas FLE/S por dicha universidad; magíster en Educación; especialista en Docencia Universitaria y licenciada en Humanidades e Idiomas, Universidad Libre de Colombia; docente en la Universidad de La Salle 2016-2017 y docente catedrática en la Universidad Pedagógica Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia.

familias de bajos recursos se enfrentan a problemáticas derivadas tanto del macrosistema político, social y cultural, como del microsistema familiar: no alcanzan a educar en todo lo que la sociedad demanda, ni están preparados para educar en todo lo que se les demanda (cátedras de derechos humanos, por la paz, de igualdad de género...); se lamentan de que los padres no se involucran suficientemente en la educación de sus hijos (debido a cargas laborales, pero también a desinterés), y de que en sus licenciaturas o carreras fueron preparados con énfasis en los asuntos disciplinares y muy poco o nada en los campos de la política educativa, la comunicación intergeneracional y la resolución de conflictos, por ejemplo.

Ante esto, la educación familiar, como asunto de la vida en familia, parece necesitar una atención relevante. En el capítulo I, trabajo realizado por nuestra investigadora externa invitada, Zulema Rodríguez, el lector se encontrará con el concepto y el sentido de la educación familiar como un ámbito de la vida en familia y con una noción de familia como realidad social construida. Allí se pone el acento en el lugar educativo de la familia en un recorrido histórico que ayuda a ver el desarrollo de la expresión “educación familiar” y ella se evidencia como tarea de las familias y una experiencia tejida en la relación.

Este aporte conceptual permite reconocer lo complejo de dicho tema y otorga un sentido particular a la necesidad del macroproyecto de investigación “Educación familiar (2016-2017)”, que se constituye en plataforma y norte de esta publicación. El propósito del macroproyecto fue analizar las situaciones que han desencadenado algunas problemáticas relacionadas con la educación familiar y, a partir de ahí, procurar salidas o alternativas de la mano de sus actores: los docentes y las familias con hijos escolarizados. La investigación fue cualitativa, se ubicó en el paradigma participativo explicitado por Guba y Lincoln (1999) y se puso en marcha con un enfoque que favorece la participación de sus protagonistas: la investigación-acción.

En el macroproyecto participaron dos investigadoras principales y veinte coinvestigadores¹, con siete proyectos que se desarrollaron de modo simultáneo en dos escenarios: el intrafamiliar y el perifamiliar. La población sujeto de estudio estuvo conformada por cien docentes escolares, veinte orientadores escolares

¹ Magísteres en Docencia por la Universidad de La Salle, dieciocho de ellos docentes en colegios oficiales del Distrito Capital, un profesional que labora en el Ministerio de Educación y otro dedicado a la optometría.

(entre psicólogos y trabajadoras sociales) y seiscientas familias con hijos escolarizados, ubicadas en las localidades Ciudad Bolívar, Usme, Kennedy y San Cristóbal (Bogotá). Las técnicas de recolección de información privilegiadas en el macroestudio fueron la encuesta (seis), la entrevista en grupos de discusión (quince en total, cada una de dos sesiones) y el taller (seis).

En el escenario intrafamiliar, dos de los temas identificados con mayor necesidad por parte de las familias, indistintamente de su configuración familiar, fueron: la *comunicación en familia* (problemas asociados con el uso de lenguajes verbales y no verbales; espacios, tiempos y recursos familiares para la comunicación; los temas empleados para la comunicación en familia), y la *convivencia en familia* (problemas asociados a la violencia intrafamiliar, perspectiva de género, relaciones intergeneracionales, diversidad regional —urbano-rural—, diversidad cultural, formación en valores e importancia del cuidado dentro de la familia). Comprender este escenario desde la escuela y, particularmente, desde la visión del maestro, representó para los investigadores un acercamiento pedagógico consciente y sistemático dado el carácter hermético que caracteriza la comunicación y convivencia en algunas familias. Sin embargo, los problemas que suscitaron el interés investigativo por la cultura intrafamiliar se reflejan con ímpetu en la cultura escolar, de allí que el maestro deba comprenderlos y encontrar alternativas de acompañamiento, seguimiento o empoderamiento a las familias que la escuela convoca.

En el segundo escenario, el perifamiliar, fue menester identificar qué profesionales trabajan con las familias, la formación de docentes escolares en el campo familiar, las mediaciones pedagógicas requeridas para el abordaje de los problemas, además de temas el estado de las escuelas de padres de familia y la estrategia que pueda hacerlas sostenibles. Uno de los asuntos más urgentes de trabajar en este escenario es la *comunicación con la familia* por parte de entes externos, que comprende problemas asociados al uso de: lenguajes verbales y no verbales; medios y mediaciones; espacios, tiempos y recursos externos, para comunicarse con la familia.

En esta comunicación *con* la familia fue conveniente indagar y registrar qué ha pasado desde las instituciones escolares, las escuelas de padres u otras formas de trabajo, con las familias, como la más reciente idea de las “escuelas de familia”, al igual que indagar por los medios y las mediaciones que emplea la escuela para acercar y formar a la familia; los tiempos y espacios que ella considera para acercar y contribuir en la formación de esta (como el Día de la Familia);

las ayudas que presta para el acompañamiento académico y de convivencia de la familia hacia los menores, y las experiencias exitosas y no exitosas de colegios que tienen escuela de padres. De modo más amplio, fue necesario dar una mirada a las políticas públicas de familia en Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011) y en Colombia (Ministerio de Salud y Protección social, 2012). Por su parte, las políticas públicas en educación requieren de una acción apremiante; queda pendiente, por ejemplo, examinar qué están proponiendo esas políticas en materia educativa, qué se está haciendo al respecto, y cómo. Habrá que ver si la educación familiar allí es una posibilidad pedagógica pertinente.

A partir de la pesquisa a los antecedentes del estudio, tanto investigativos como temáticos, se pudieron identificar varias necesidades en esos escenarios.

NECESIDADES EN EL ESCENARIO INTRAFAMILIAR

Los análisis que anteceden el macroproyecto “Educación familiar” permitieron verificar el trabajo hecho desde diversas disciplinas sociales sobre las múltiples dinámicas internas que existen en el actuar familiar, iniciativas acerca de estilos de crianza, pautas familiares de transmisión de valores, prácticas socializadoras, factores que dificultan la comunicación entre padres e hijos y problemáticas ligadas a la cohesión y el bienestar familiar. Entre las fuentes relacionadas con lo dicho podemos destacar a Bonilla (comp., 1985); Alfaro y Macassi (1995); Nelsen (2003); Tapia (2005); López (2008); Astrei y Diano (2010); Bernal, Rivas y Urpí (2012); Uribe (2012); Ávila (2013, 2015).

En su mayoría son estudios de caso, que manifiestan implícitamente la necesidad de fortalecer los vínculos de todos los miembros de la familia a partir de un autorreconocimiento o toma de conciencia que facilite la comprensión del otro y, por ende, la convivencia familiar. Los hallazgos más representativos de estos estudios coinciden en reconocer el valor potencial de la comunicación intrafamiliar en la construcción de la comprensión mutua y precisan algunos factores que la afectan: autoestima, sexualidad, consumo de sustancias psicoactivas, valores, uso de medios tecnológicos, entre otros. Debe señalarse el liderazgo de algunas disciplinas de las ciencias humanas al explorar, explicar o comprender las problemáticas que acontecen en el interior de las familias: Psicología, Sociología, Trabajo Social, por citar algunas. En cuanto a las Ciencias de la Educación en particular, se le reconocen ciertas iniciativas desde la

psicopedagogía, la terapia y la orientación familiares, como apoyo al tratamiento que realizan directamente psicólogos u orientadores escolares.

Al ampliar el espectro clásico de profesionales de la educación vinculados a la atención de las familias y sus múltiples necesidades, el macroproyecto “Educación familiar” se propuso generar actividades investigativas que empoderaran al maestro ante las necesidades intrafamiliares de su comunidad educativa, de allí que emergieran algunas *comprensiones de la cultura intrafamiliar desde el escenario escolar*. En el capítulo II se describe una perspectiva sistémica e interaccional de la familia y la escuela con el fin de reafirmar la urgencia de un cambio educativo incluyente, en el cual se reconozca la descentración de estos dos sistemas y se valore más su naturaleza de organizaciones culturales.

NECESIDADES EN EL ESCENARIO PERIFAMILIAR

Los hallazgos en varios estudios consultados reflejan la necesidad de indagar sobre la identidad de los actores que interactúan con la cotidianidad de las familias. Iniciativas de mediación, asistencia, terapia y conciliación familiar han buscado reconocer quiénes son los posibles interlocutores encargados de acompañar la resolución de todo tipo de conflictos familiares.

La comunicación con la familia parece interesar a la comunidad académica en temas relacionados con el rendimiento escolar, la ciudadanía y los deberes y derechos de los padres y acudientes. Al respecto llama la atención que no son muchas las ‘escuelas de padres’ en las comunidades menos favorecidas, y menor aun la presencia de ‘escuelas de familia’; en contraste, aparecen redes sociales en los barrios, muchas de estas desconocidas para las familias.

Las fuentes que soportan esta sección en el campo de la comunicación con la familia se han organizado en dos grupos: las relacionadas con las políticas públicas requeridas para involucrar a las comunidades y las que relacionan familia y educación o desde las cuales se pueden hacer proyecciones sobre dicho particular, y aquellas donde se muestran relaciones entre la familia y otros entes externos. En el primer grupo sobresalen: Colapinto y Urruzola (1991); Nussbaum (2002); Rico *et al.* (2002); Roth (2002, 2008); Pérez (2004); Herranz (2006); Muller (2006); Minuchín, Colapinto y Minuchín (2009); Pérez, Uprimny y Rodríguez (2012); Páez (2014). Y en el segundo: Duque (1991);

Dolto (1999); Pardo (1999); Sarramona (1999); Triana y Salcedo (2002); Dellamary (2003); Nardone, Giannotti y Rochi (2003); Grajeda (2009); ITE (2009); Cerletti (2014); Secretaría de Educación de Bogotá (2014).

En el capítulo III se muestra una vía posible para empezar a trabajar con las familias desde el escenario perifamiliar, antes incluso de comprometerlas; se propone que los agentes externos que aporten a procesos de educación familiar, se reconozcan primero ellos en su propia historia familiar. En este tejido se dejan ver las ventajas y dificultades de su desarrollo. En esta vía, el capítulo IV hace una apuesta por la *identificación de políticas públicas con propuestas educativas por parte de entes gubernamentales en Bogotá*. Instituciones como el Ministerio de Salud y Protección Social, el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Social (ICBF) y la Secretaría de Integración Social del Distrito Capital, en mayor o menor medida vienen impulsando políticas que propenden por el bienestar de las familias, y una dificultad común les une: el bajo impacto de ellas sobre la población foco de atención, la familia.

LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS VISLUMBRADAS

Las propuestas que integraron el macroyecto “Educación familiar” buscaron caracterizar algunas problemáticas de contextos familiares y escolares en Bogotá y proponer estrategias de educación familiar que representen aportes a las familias, a las comunidades educativas y a la política pública. A continuación se exponen brevemente, primero, las relacionadas con necesidades intrafamiliares; luego, las relacionadas con necesidades perifamiliares.

Entre las primeras figura *la comunicación intrafamiliar en perspectiva de género*. Expresiones y actitudes de machismo y sumisión se originan con frecuencia en las familias y se reflejan en el contexto escolar de niños y niñas de la localidad San Cristóbal, particularmente en algunas familias del Colegio Atenas IED. En el capítulo V se reportan los resultados de este estudio, en el cual se reconoce la existencia de dos patrones de comunicación distintivos, según los roles de padre y madre, y la presencia de estereotipos sexistas que se direccionan a sus descendientes, denominados, según las docentes investigadoras, ‘machos dominantes’ y ‘princesas sumisas’.

En similar línea de perspectiva de género, el capítulo VI muestra la influencia de la familia en dicha construcción con el foco puesto en familias afrodescendientes y mestizas del Colegio José Joaquín Castro Martínez, de Bogotá. Para ello se indagó por el conocimiento que tienen los padres sobre educación familiar y perspectiva de género y por la incidencia de la cultura en su vida familiar y sus prácticas de educación familiar.

El mismo escenario de la comunicación intrafamiliar proporcionó el interés investigativo por *las relaciones intergeneracionales en la convivencia familiar*. Esta necesidad se sustenta en la presencia de una población de abuelos que asumen el rol de acudientes de niños y jóvenes escolarizados en la localidad Ciudad Bolívar. Ante este fenómeno familiar y social, el capítulo VII da a conocer algunas reflexiones sobre las relaciones intergeneracionales dadas sobre todo entre abuelos y nietos, como contribución al fortalecimiento de la convivencia intergeneracional en esta conformación particular de familia.

Asimismo, una de las necesidades intrafamiliares identificadas desde el escenario escolar tuvo en cuenta *la formación axiológica vehiculada por el discurso* de los miembros de la familia. En el capítulo VIII se reconoce que dentro de la gama de valores enseñados y aprendidos en las familias el valor de la tolerancia parece tener relación intrínseca con la comunicación en el interior de las familias de niños escolarizados en la localidad Suba. En esta población, tal valor se traduce en la toma de decisiones e involucra tanto a padres como a hijos adolescentes.

Entre las posibilidades para el campo perifamiliar se encuentra el *reconocimiento a las experiencias de escuelas de padres vigentes*. Una primera tarea de interés consiste en identificar la presencia de escuelas de padres en algunas localidades de la ciudad, su funcionamiento, participantes e impacto tanto para la escuela como para la familia, toda vez que han sido (aunque en menor cantidad), o siguen siendo, espacios de aprendizaje para los padres (Bernal, Rivas y Urpí, 2012, pp. 189-230). Dos proyectos de investigación respondieron a esta necesidad. En el capítulo IX se aborda la historia y fines de la escuela de padres para exponer un diagnóstico de ella en dos localidades de Bogotá: Usme y Bosa. El estudio aporta algunas reflexiones sobre las transformaciones necesarias para redimensionar dicha escuela de modo que se logre dar *el paso de lo nominal a lo real* en este tipo de organizaciones participativas.

Por su parte, el capítulo X, final, expone el lugar que tiene el *acompañamiento familiar como una alternativa para mejorar procesos académicos*. El estudio adelantado tuvo como propósito el acercar a los padres y acudientes de tres instituciones educativas distritales —Rodrigo Lara Bonilla, Cundinamarca y San Francisco— hacia la comprensión de escuelas de padres que constituyan una alternativa dialógica y, por consiguiente, repercutan en el acompañamiento académico de los jóvenes de grado 7°.

Finalmente, es necesario decir que los acercamientos a la familia en el escenario intrafamiliar pueden y deben ser comprendidos desde la escuela, puesto que en la relación familia-estudiante-maestro confluyen discursos y comportamientos formativos susceptibles de ser investigados y repensados. En cuanto a los acercamientos realizados al escenario perifamiliar, estos dejaron ver que las políticas públicas y las iniciativas institucionales por liderar organizaciones formales entre las familias y las instituciones —estatales y escolares— deben constituirse en un engranaje significativo para todos los participantes, entendiendo las particularidades de los contextos y los individuos y reconociendo necesidades sentidas (de orden académico, del desarrollo personal, de unión familiar, entre otros). También se hace imperativo reconocer la pertinencia de los enfoques de investigación que caracterizaron los estudios del macroproyecto “Educación familiar (2016-2017)”. Al respecto, la revisión documental representa un enfoque necesario para todos aquellos que se interesan por explorar los contextos reales en los que la política pública pretende proyectarse.

No menos importante, el enfoque de investigación-acción permitió adelantar reflexiones sistemáticas frente a la educación familiar en contextos de Bogotá y otorgó un rol distintivo a los investigadores, puesto que al ejercer como maestros en sus contextos particulares les exigió agudizar la observación de su comunidad educativa y de la cultura intrafamiliar de sus estudiantes, así como planificar progresivamente sus actuaciones para lograr participaciones significativas de las familias.

Esperamos que los lectores de esta obra hallen entradas posibles a la comprensión de los dos escenarios descritos (intrafamiliar y perifamiliar), entiendan sus rasgos específicos, sus necesidades y retos, reflexiones válidas por ser fruto de investigaciones contextualizadas en realidades familiares y escolares que reafirman la necesidad del trabajo conjunto de familia y escuela a fin de lograr abordajes integradores, sistémicos y participativos.

* * *

Queremos en este punto agradecer a las personas que hicieron posible la culminación de esta investigación y del libro:

A los veinte maestrantes del ciclo 2016-2017 de la Maestría en Docencia (Universidad de La Salle, Bogotá), quienes se embarcaron en este viaje muy animados ante la idea de generar una obra colectiva en la cual pudieran comunicar sus hallazgos y compartir sus propuestas.

A los colegios que abrieron sus puertas para llevar a cabo este macroproyecto, por medio de los rectores y coordinadores, docentes, estudiantes y sus familias.

De igual modo, y como lo hemos hecho en publicaciones anteriores de la colección *Pesquisa Docente*, es necesario agradecer a los docentes investigadores lasallistas de la Maestría en Docencia, quienes evaluaron la socialización de los avances de la investigación en los primeros tres semestres e hicieron aportes en la cualificación de los discursos orales y escritos de los grupos de investigación; en especial, al creador de dicha colección, el director de la Maestría en Docencia, Fernando Vásquez Rodríguez, quien con ahínco y gran visión ha promovido y respaldado la publicación de las investigaciones de los maestrantes y docentes en un mismo producto, desde el año 2008.

Para finalizar, merece nuestro agradecimiento el Grupo de Trabajo Familias y Diversidades, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), dentro del cual este libro se constituye en uno de los productos de su plan de trabajo. Y por supuesto, a Clacso, que respalda esta obra con la coedición y respectiva divulgación virtual.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2011). *Política pública para las familias de Bogotá 2011-2025*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social.
- Bernal, A., Rivas, S., y Urpí, C. (2012). *Educación familiar, infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bonilla, E. (comp.) (1985). *Mujer y familia en Colombia*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Dellamary, G. (2003). *Cómo educar hijos en el mundo de hoy*. Bogotá: Panamericana.
- Dolto, F. (1999). *La educación en el núcleo familiar*. Barcelona: Paidós.
- Duque, H. (1991). *La vida en familia. Escuela de padres*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Grajeda, M. (2009). *Niñas y niños plenos y felices educados por sus familias y comunidades*. Ciudad de Guatemala: OEI.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). "Competing paradims in qualitative research", en *Handbook of qualitative researche*, California, Sage Publications.
- Herranz, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha*. Madrid: Narcea Ediciones y Magisterio.
- ITE (2009). *Educando en igualdad. Guía para chicas y chicos de secundaria*. Madrid: ITE (Ministerio de Educación), Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad).
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Nardone, G., y Rochi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Nelsen, J. (2003). *Disciplina con amor. Cómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas*. Bogotá: Planeta.
- Nussbaum, N. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Páez, R. (2014). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, pp. 159-180.
- Pérez, L. (2004). *Sistema de seguimiento y evaluación de la política pública educativa a la luz del derecho a la educación*. Bogotá: Defensoría del Pueblo, Colombia. Programa de seguimiento de políticas públicas en derechos humanos.
- Minuchín, P., Colapinto, J., y Minuchín, S. (2009). *Pobreza, institución, familia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Muller, P. (2006). *Las políticas públicas*. Bogotá: Editorial Universidad Externado de Colombia.
- Pardo, I. (1999). *Jóvenes construyendo su proyecto de vida*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pérez, L., Uprimny, R., y Rodríguez, C. (2012). *Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*. Bogotá: IDEP.
- Roth, A.-N. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Roth, A.-N. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Revista Estudios Políticos*, 33, pp. 67-91.
- Rico, A., y otros. (2002). *Calidad y equidad en el aula: una mirada desde el género*. Bogotá: IDEP y Pontificia Universidad Javeriana.
- Sarramona, J. (1999). *La educación en la familia y en la escuela*. Madrid: PPC.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2014). *Planes integrales de educación para la ciudadanía y la convivencia (PIECC)*. Bogotá: SED.

Introducción

- Tapia, A. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Triana, B., Salcedo, M. (2002). *La tertulia familiar. Talleres para padres*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Uribe, P. (2012). *Aprender a ser familia. Familias monoparentales con jefatura femenina: significados, realidades y dinámicas*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Capítulo I

LA EDUCACIÓN FAMILIAR, UN ASUNTO DE LA VIDA EN FAMILIA Y DE INTERÉS TEÓRICO

Zulema Elisa Rodríguez Triana*

RESUMEN

La familia es un entorno educativo que favorece la construcción de conocimientos y significados que aportan a la constitución del sujeto. La intención de este capítulo es centrar el concepto y el sentido de la educación familiar como un ámbito de la vida en familia, para lo cual se exponen tres apartados. El primero da cuenta de la noción de familia como una realidad social construida a partir de las relaciones que tejen sus integrantes, quienes comparten expectativas, sueños, conflictos, tensiones, contradicciones, emociones e intimidades. El segundo muestra cómo, en perspectiva histórica, el lugar educador de la familia se hace visible en relación con el reconocimiento de los niños, al situar la educación familiar en el ámbito de las relaciones paterno- y maternofiliales. El tercero da cuenta de la educación familiar como tarea de las familias y experiencia tejida en la relación entre sus miembros.

* Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad de Caldas; magíster en Educación por la Universidad Javeriana; doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Caldas – Rudecolombia; profesora asociada del Departamento de Estudios de Familia, Universidad de Caldas. Correo electrónico: zulema.rodriguez@ucaldas.edu.co.

El capítulo se deriva de la revisión teórica al estudio “Prácticas educativas familiares en Manizales, una comprensión desde la interacción” y, para esta publicación, se constituye en un aporte conceptual al macroproyecto de investigación “Educación familiar” que se realizó en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

Palabras clave: Educación familiar, entorno educativo, familia.

INTRODUCCIÓN

La familia es y seguirá siendo un agente educador por excelencia. En ella, en la vida cotidiana, se despliegan prácticas educativas donde median enseñanzas y aprendizajes que le permiten a cada uno de sus miembros establecer relaciones, aprender y recrear conocimientos, incorporar hábitos y asimilar valores (Lacasa, 2008), construir significados (Colomina, 2001) y cimentar una imagen de sí mismos y de la realidad de la que hacen parte (Brezinka, 1990). Prácticas que, a diferencia de otros escenarios educativos, no son planificadas, predeterminadas ni sistematizadas, por lo que “no se puede suponer que los participantes definen el contexto situacional de la actividad con el motivo de enseñar y aprender ni, en consecuencia, sus actuaciones estarán dirigidas o influidas por este motivo” (Colomina, 2001, p. 47). Pero lo claro es que en la vida en familia, así sea de manera no intencional, la relación de los sujetos con contenidos particulares y en un momento cotidiano, permite la consolidación de procesos de enseñanza y aprendizaje.

El lugar educativo de las familias se instala históricamente a partir del reconocimiento de los niños en la vida familiar y del papel que cumplen las familias en este proceso. Cabe destacar que la educación asociada a la formación no era una competencia de las familias, a quienes se asignaba la manutención y enseñanza de aprendizajes prácticos (principalmente a la madre); así, la formación ética y axiológica se delegaba a maestros que se responsabilizaban de transmitir saberes formales (literatura, ciencia, arte) y de formar en comportamiento. Ante esta situación, el lugar educativo de las familias se definía por patrones de género y de clase social.

Como interés teórico y de construcción de conocimiento, la educación familiar empieza a situarse, según Rodríguez (2004), en los años treinta, encontrándose

diversas lecturas para comprender el lugar educativo de la familia, las cuales pendulan entre lo funcional y lo sociocrítico y sitúan su comprensión del significado de familia y educación. Sin embargo, cualquiera sea el enfoque, se coincide en afirmar que la familia es un contexto para la formación humana, un entorno que hace posible la preparación de los sujetos para su constitución e integración social.

En consecuencia, este capítulo presenta, por un lado, el lugar educativo de las familias en el transcurso de la historia y, por otro, su comprensión como entornos educativos configurados a partir de las relaciones que, como lo dice Bernal (2009), “se desenvuelven con el orden y desorden simultáneos de la vida humana” (p. 140), le dan identidad y hacen posible la educación como proceso constitutivo para la dimensión del ser. A partir de lo anterior se justifica iniciar el capítulo situando la comprensión de familia como una construcción social y relacional, caracterizada por ser un contexto diverso de relaciones interpersonales mediadas por el género y la generación, y de formación humana en la cual se viven las experiencias más profundas y se adquieren conocimientos y habilidades respecto del uso de herramientas que hacen parte de la vida cotidiana y contribuyen a la cimentación y negociación de significados.

LAS FAMILIAS, CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y RELACIONAL

Las familias son una realidad social presente, como ningún otro referente, en la vida de los seres humanos. No obstante, por ser la experiencia de vida más cercana de los sujetos, su referencia es el sentido común. Las cuestiones de familia se naturalizan y la experiencia, como lo expresa Schütz (2003), funciona como un esquema de referencia para la discusión y la actuación. Este aspecto es complejo si se tiene en cuenta que la familia es mucho más que la sumatoria de personas.

Asumiendo los planteamientos de Fourez (1994), los códigos restringidos utilizados para la comprensión de la familia han orientado las construcciones teóricas tradicionales a dimensionar o idealizar su imagen “produciendo una forma de mimetismo de su importancia en los rituales y rutinas; situación que se invierte cuando se interrumpe este orden lógico y se abre el panorama de pensarla como responsable de males o salvadora de problemas” (Palacio, 2004, p. 19). Cual lo expresa el mismo Fourez (1994), las ciencias utilizan un

lenguaje restringido, lo que se hace mucho más evidente en el campo de la familia, puesto que las teorizaciones se realizan sobre un objeto abstracto y derivan en el deber ser. De esta forma, las reflexiones eluden las expresiones particulares y las vivencias de los sujetos que conforman un grupo familiar.

El concepto de familia, por lo que significa y representa, ha sido un interés social y científico. Disciplinas como la sociología, la psicología, la antropología, la pedagogía y la economía, con enfoques desde los más tradicionales hasta los más críticos, han realizado sus aportes para comprender los conceptos, procesos y estructuras que identifican este grupo social.

Desde la Antigüedad la familia se constituyó en una de las primeras inquietudes del pensamiento social. Platón, por ejemplo, en su filosofía la asumió como insignia de amor y de justicia; emblemas, que a pesar de las transformaciones sociales, se han mantenido a través de la historia y orientado el pensamiento de algunos autores que se han ocupado de este tema: una connotación de familia como nido de amor eterno donde no cabe el conflicto y la sostenibilidad se mantiene a partir de la reproducción biológica, premisas que han idealizado la razón de ser de la familia y han hecho pensar o predecir su muerte en tanto 'no se ajuste' a unos modelos de organización definidos. Por otra parte, la emergencia de nuevas formas de familia son consideradas por algunos como disfuncionales.

No obstante, se encuentran pensamientos y teorizaciones emergentes, en las que se reconoce la diversidad, la heterogeneidad, el poliformismo y la interacción, propuestas de conocimiento de familia que atienden a lo simbólico. Hoy el fenómeno se afronta en su complejidad; la familia se aborda en su dimensión social, política, jurídica, cultural, histórica y económica, la concepción es asumida desde diferentes caras, no necesariamente concurrentes, de esta manera se presenta un giro conceptual que comprende la familia en toda su dimensión.

Dada su importancia en el desarrollo de los seres humanos, la familia se ha convertido en objeto de discusión y debate para autores que en su haber cuentan con la reflexión y el análisis de lo social. Así, como parte de las propias dinámicas familiares, emergen construcciones que abordan, desde diferentes aristas, el tema de familia, dando como resultado la construcción de una perspectiva epistemológica en la cual, como lo expone Palacio (2009), existen coincidencias como:

- El reconocimiento de familia en su dimensión histórica, en la que el cambio constituye una categoría fundamental para comprenderla en su complejidad y dinamismo.
- La no posibilidad de una sola definición, ya que su campo se hace presente en múltiples realidades que pueden ser abordadas en diferentes perspectivas y enfoques.
- La consideración de múltiples formas de organización, que se hacen presentes tanto en su estructura interna como en su relación con el orden social.

A los anteriores aspectos se suma el carácter simbólico que se atrapa en las dinámicas familiares, donde se hacen presentes las prácticas y discursos de cada uno de los sujetos que la componen y que hacen posible tejer relaciones diferenciales y únicas de acuerdo con las vivencias, las experiencias y las condiciones que viven las familias. En este escenario emergen la interacción y la comunicación, en que los símbolos y signos se configuran y particularizan la realidad.

Las familias han cambiado, por lo cual no se puede hacer referencia a un único modelo de familia, de ahí que sus dimensiones e intencionalidades también sean diferentes a los análisis tradicionalmente realizados. Las familias, dadas sus características, están en capacidad de recrear y recuperar en su interior aquellos aspectos que considere posibles para su desarrollo, y de negar todo lo que no considere como propio.

Los cambios, expone Donati (2014), “señalan estilos de vida distintos de la familia, que la flaquean u ofrecen sucedáneos de ella más o menos provisionales. Pero en cierto sentido, estos fenómenos refuerzan la necesidad de la familia” (p. 27). Pese a las variaciones y a las nuevas dinámicas y configuración de formas familiares, la familia permanece.

De todos los cambios que ocurren en el mundo, exponía Giddens (2000), ninguno sobresale en importancia a los que aparecen en la vida privada, en la sexualidad, las relaciones, el matrimonio y la familia. Esta lectura de familia diversa y en reciprocidad directa con las transformaciones sociales está en estrecha relación con los planteamientos de Giddens (2000): las familias son como una institución concha que se mantiene a pesar de los cambios y las transformaciones, pero cuyas características se hacen diferentes. Esto indica que las familias no son las mismas, ni en su organización, ni en su estructura.

Giddens (2000) plantea, en cuanto a la emergencia de otras formas familiares, y en relación con la tesis de Donati (2014), la pluralización de las formas familiares, la cual se soporta en la distinción de tres maneras de emplear el término 'familia': 1) como metáfora, 2) como analogía, y 3) como identidad propia. Como metáfora alude a hacer parecer cosas que son de naturaleza distinta, a la similitud; como analogía, se refiere a tener en cuenta algunas características parecidas a la familia pero que realmente no lo son; y como identidad propia refiere aquellos rasgos propios de la realidad familiar, no metafóricos ni análogos. La pluralidad familiar, siguiendo al autor, da cuenta de una de las características de las familias hoy, o la morfogénesis social que devela, no solo formas, sino relaciones. El concepto 'morfogénesis social', planteado por Donati (2014), se refiere a la permanente generación de nuevas formas sociales:

Capacidad de adaptación de una estructura latente de la familia que genera nuevas formas. Este proceso de cambio se da a partir de la interacción de elementos que se intercambian entre ellos por condicionamientos sociales durante el paso del tiempo. Para unos, estos cambios se dan por el azar; para otros estos cambios tienen explicación por las relaciones lógicas entre vínculos y recursos que responden a las exigencias de sostenibilidad del grupo familiar en un tiempo preciso. (Gil y Arias, 2013, p. 178)

La sociabilidad que deriva de las familias se fundamenta en procesos relacionales que pueden estar a favor o no de la realización de los sujetos. La sociabilidad hace posible, a través del lenguaje, la creación de vínculos y relaciones entre los integrantes del grupo familiar, permitiéndoles encontrarse con el mundo, definirlo y definirse a sí mismos y ante los otros. Este proceso, eminentemente humano, connota en la familia una condición relacional más que biológica y determinista, condición subjetiva de la que emergen los sentimientos, las ideas, los afectos y también los conflictos, como parte de las relaciones.

Las relaciones construidas en la vida familiar son las que pautan la diferencia de la familia con otros grupos sociales. Donati (2014) plantea cuatro connotaciones que configuran a la familia desde la perspectiva relacional: 1) es una relación original, 2) es una relación originaria, 3) es una relación primordial, y 4) es una relación mediada y simbólica.

La familia es una relación original porque se diferencia de otros y tiene características que denotan su singularidad. Ella vivencia de modo particular la

diferencia de género en perspectiva de la sexualidad y las obligaciones entre las generaciones en perspectiva de parentesco. El género y la generación se constituyen de esta manera en dos singularidades distintivas respecto de otros grupos que acompañan el desarrollo de las personas.

La familia es una relación originaria formada a partir de factores sociológicos autónomos, no de resultados económicos, psicológicos, políticos; son los que le dan identidad, y al ser de carácter relacional le otorgan una dinámica propia en términos de reciprocidad entre el género y la generación.

La familia es una relación primordial que existe, desde el principio, en los sentidos filogenético y ontogenético. El primero plantea el estudio de la forma, es decir, cómo surge en la especie humana determinada función psicológica; el segundo refiere la evolución de los procesos de un sujeto y las fuerzas del desarrollo que lo afectan. En este ámbito se origina el planteamiento vygotskiano de que cualquier función en el desarrollo cultural aparece en dos planos: en el social y luego en el individual o psicológico.

Como relación simbólica, la familia tiene la posibilidad de apropiarse de los fenómenos mediante un proceso social y comunicativo, es decir, un proceso de reflexividad que le permite saber lo que quiere y comprender lo que hace. En este escenario emerge la consideración de la actividad humana como un fenómeno mediado por signos y herramientas. Es a través de las relaciones entre los sujetos y de estos con el entorno que se logran los cambios ambientales y de procesos relacionales. Las mediaciones no son, necesariamente, visibles de manera aparente, ni son siempre formalizadas o cuantificadas, surgen de las representaciones construidas en la relación y permiten, en palabras de Donati (2014), una solidaridad identitaria “que depende de un singular código cultural, el del amor en perspectiva de la generatividad” (p. 43).

En los planteamientos anteriores se encuentra el concepto ‘relación pura’ propuesto por Giddens (2000), la cual se explica a partir de la comunicación emocional (reemplaza los viejos lazos que unían las vidas de las personas). La relación pura “depende de procesos de confianza activa —abrirse al otro—. Mostrarse es la condición básica de la intimidad” (Giddens, 2000, p. 74), permite a las personas reconocerse y asumirse como son, privilegia la democracia como principio para la convivencia y la interacción, y encuentra en la comunicación la forma más precisa para comprender el punto de vista de la otra persona.

En la línea de las relaciones puras Giddens (2000) propone “la democracia de las emociones” para explicar la necesidad de encuentros dialógicos que permitan mejorar la calidad de vida. En términos de las relaciones familiares, implica el encuentro en la diferencia, el reconocimiento de los derechos y aceptación de las obligaciones. Bajo este concepto dicho autor esgrime la igualdad de los géneros y la libertad sexual de las mujeres, aspectos asumidos de manera diferente en las concepciones funcionales de familia.

Finalmente, en el marco del reconocimiento de las familias como una realidad social colectiva surgida a partir de sus experiencias y vivencias, caracterizadas hoy por la heterogeneidad resultado del proceso de morfogénesis social, ello no equivale a lugares Donati (2014) donde se vivencian solo los afectos y los sentimientos, sino una realidad más honda; en últimas, una relación social construida.

CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR. LECTURA DESDE EL RECONOCIMIENTO DE NIÑOS Y NIÑAS EN LA VIDA FAMILIAR

La construcción teórica que se presenta está apoyada en los estudios de Corts (1998), Vergara (1998) y Calderón y Ávila (2005), integrantes del Grupo de Investigación Comparada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social (Universidad de Sevilla), y de Aguilar (2005) en la Universidad de Málaga. En Latinoamérica se destaca el trabajo “Familia y educación en Iberoamérica”, adelantado por el Centro de Estudios Históricos del Colegio de México, coordinado por González (1999). En Colombia sobresalen los estudios de Páez (2006): “Familia, infancia y sociedad en la Colonia neogranadina: un estudio sociológico e histórico” y el de Bocanegra (2007): “Prácticas de crianza en la Colonia y la Independencia de Colombia”.

Estas investigaciones sustentan la dimensión histórica de las acciones de los niños en su condición de hijos, y de los adultos (padres y madres) en su condición de cuidadores y enseñantes de habilidades y comportamientos útiles para la vida social.

Perspectiva histórica del concepto ‘educación familiar’

El tema de la infancia y la niñez es el punto de quiebre para comprender el sentido de la educación familiar históricamente. En el ámbito teórico no es

común encontrar la historia de la educación familiar, pues está siempre cimentada en el papel que los niños han ocupado en cada uno de los momentos de la historia humana, aspecto que permite percibir el lugar social ocupado por los grupos familiares.

La noción actual de infancia y, con ella de educación familiar, no es natural, como sucede con otras elaboraciones teóricas, puesto que el concepto de educación familiar concierne a la experiencia de vida de las familias, pero no de cualesquiera, sino de aquellas con niños en calidad de hijos. A propósito de esto, Aguilar (2005) expresa: “Si se quiere comprender el significado de la educación familiar a lo largo del tiempo, es imprescindible remitirse a la historia de la niñez” (p. 23).

La educación familiar en la Edad Antigua

En la Antigüedad la infancia era poco reconocida y desde esta valoración tampoco existía un concepto de familia educadora capaz de acompañar la formación de sus hijos. A las familias las caracterizaba una organización plurinuclear, con una figura patriarcal marcada por la responsabilidad directa del hombre, quien actuaba como protector y representante de los intereses familiares, lo cual le confería la posibilidad de decidir los destinos de su mujer, los hijos y demás miembros. Sin embargo, la idea de familia fue cambiando con las épocas hasta llegar a convertirse en el centro de la sociedad (Corts, 1998) y, en este sentido, se distingue como el primer agente educador, adjetivo que aparece muy a pesar de las diferentes sociedades y culturas de cada momento.

Con el reconocimiento de la familia como agente educador se entrega a ella la responsabilidad de procurar a sus hijos estabilidad física, psíquica y moral, condiciones que la facultarán para integrarse de manera activa a la sociedad y a la cultura en la cual vive, de tal manera que pueda transmitir a sus hijos estos valores. Cabe decir que esta nueva mirada de la familia se ubica en la distinción entre educación e instrucción, sobre todo para algunas clases sociales. Así, la primera corresponde a la familia en lo que respecta a hábitos, comportamientos y valores, y la segunda se orienta a la transmisión de aprendizajes técnicos impartidos por maestros dado que las familias no están preparadas para este fin. No obstante, la delegación de la función instructiva a un maestro no significa la pérdida de la responsabilidad familiar, pues será compromiso del padre supervisar el trabajo desarrollado con los hijos.

Entre los 0 y 7 años de los hijos, son las madres las encargadas de permanecer con ellos y brindarles los cuidados necesarios para su supervivencia. La decisión de mantenerlos en la familia la tomaba el hombre, quien, al momento del nacimiento, disponía si eran acogidos en ella o puestos en condición de abandono o adopción. La figura de la madre era, en ocasiones, sustituida por la nodriza, quien, en su posición de esclava, se encargaba del cuidado de los niños y de perpetuar en ellos las ideas familiares, siendo, además, una figura reconocida en la vida familiar.

En este momento de la vida infantil, manifiesta Aguilar (2005), se incorpora al proceso educativo un pedagogo, cuyo papel era iniciarlos en los aprendizajes de hábitos, costumbres y virtudes morales fundamentales, de tal forma que pudieran distinguir entre lo que estaba bien y lo que estaba mal. En consonancia, el acompañamiento educativo por parte del pedagogo era obligatorio para el niño, mientras que la niña continuaba al cuidado de la madre y con aprendizajes propios, según la época, debido a su condición de mujer.

Se debe agregar que desde los 7 años el niño continuaba con su madre, reafirmando los aprendizajes domésticos, y el niño era incorporado a la vida adulta del padre, especialmente en procesos de instrucción, reforzando el modelo de actuación paterna. Siguiendo a Aguilar (2002) y a Corts (1998), el modelo de educación familiar en la Edad Antigua se anclaba en una concepción de familia clásica y los procesos de enseñanza y aprendizaje se establecían en función del género, deparando a los hombres una vida pública y a las mujeres una doméstica, de esta manera se instauraba una división de tareas por género.

Tanto Corts (1998) como Aguilar (2005), en sus planteamientos históricos sobre la educación familiar en la civilización antigua, reconocen la trascendencia del pensamiento de Plutarco y Aristóteles, quienes, según las autoras, valoraron a los padres (hombres) como los primeros educadores de los hijos, en ellos encomendaban la responsabilidad del ejemplo para con sus hijos. Plutarco y Aristóteles hacen expreso el papel paterno en la formación de hábitos sobre la formación intelectual, y la de hombres virtuosos, rectos, forjados en el esfuerzo. Aristóteles, según Corts (1998), enfatiza la necesidad de formar en virtudes, incluso antes de que la razón se afiance en los comportamientos y la conducta de los niños, y bajo esta línea avala la adquisición de hábitos físicos y morales que facilitan la incorporación de virtudes requeridas para la educación humana. Por su parte, Plutarco postula

una educación paterna sustentada en las alabanzas y los reproches, más que en los golpes, los ultrajes y las injurias.

Finalmente, en lo que respecta al rol educador de las familias en la Antigüedad, se identifica, de acuerdo con el estudio de Corts (1998), la influencia de la Iglesia, la cual advierte el lugar educativo de la familia. Se exaltan, con especial interés, los designios sobre las prácticas de la educación infantil manifiestos en los *Libros de Proverbios*, el *Deuteronomio* y el *Eclesiástico*: en los *Proverbios* se instauro el papel de la familia en la educación del niño, siendo la madre la responsable de educarle en los aspectos relativos a la conducta moral; en el *Deuteronomio* se promueve la figura de los padres en la educación de los hijos, tanto en la capacitación como en los asuntos de la tradición nacional; y en el *Eclesiástico* se promulga la educación paterna con base en la autoridad fundada en principios como la severidad, la laboriosidad, la rectitud y la piedad.

Por consiguiente, la educación familiar en la Antigüedad se caracterizó por ser uno de los baluartes propuestos para la familia y con ella se observa un periodo de reconocimiento de la niñez en la vida social, al igual que se instala decididamente la división por género para cumplir la responsabilidad educativa implantada como función social.

La educación familiar en la Edad Media

En la Edad Media la infancia permanece en las sombras y el niño era visto como un adulto en miniatura. Se precisa, conforme a los planteamientos de Aguilar (2005), que la representación de educación familiar no era tan clara: se asumía como el núcleo en el cual la sociedad ponderaba la conservación de las costumbres y las relaciones parentales bajo la responsabilidad del varón-padre. La infancia se pensaba como una etapa imperfecta de la edad adulta, que debía ser corregida por el padre o por el educador encargado.

Siendo así, la representación de familia se asocia con la cohabitación del espacio o vivienda por parte del grupo de parientes, como los esposos, hijos, primos, sobrinos y servidumbre, quienes, amén de compartir el espacio estaban sujetos a la tutela del padre o del marido y en muchas ocasiones del maestro. Dice Aguilar (2005) que, además de compartir la casa, se compartía la cama, situación que incitaba a la lujuria entre los miembros del grupo familiar. Por

esa razón, esta realidad fue intervenida por la Iglesia, que prohibió esta forma de convivencia e instigó la emancipación de la familia conyugal.

En el siglo XIII se revela un nuevo pensamiento de infancia y de niñez, que se expresa no solo en la vida cotidiana, sino en las expresiones de arte y cultura. Aguilar (2005) explica cómo por razones de educación y crianza era usual separar a los niños del escenario familiar para enviarlos al amparo de familias con alto nivel educativo y de vida que les pudiera proporcionar una adecuada formación en todos los aspectos. No obstante, esta situación no implicaba la desaparición de la figura paterna, quien siempre debía estar al tanto de la crianza y educación de los hijos, así como de supervisar el trato que recibían del maestro.

Los padres se preocupaban para actuar con el ejemplo, creaban en los hijos actitudes apropiadas que luego eran recompensadas, y cuando estas no correspondían con las normas establecidas eran igualmente reprochadas. Al igual que en la civilización antigua, las hijas recibían una educación orientada a asuntos domésticos y no se les tenía en cuenta para suscribirse en la formación en otras áreas, como sí ocurría con los hijos varones.

En este punto se determina, de acuerdo con Vergara (1998), que en la sociedad medieval las dimensiones relacional, afectiva, pedagógica y moral de la familia de sangre quedaban muy en entredicho; ello si se tiene en cuenta el corto periodo de la infancia y la poca cercanía que tenían a la educación materna (la cual, incluso, se veía reducida si se considera que los dos primeros años los niños eran sacados de su vivienda para recibir la lactancia por parte de una nodriza); asimismo, después de los 7 años de edad se retiraba del ámbito familiar para que se les instruyera en un oficio y se les educara en virtudes. Así pues, el papel educativo de la familia no era aún reconocido, particularmente porque no había una valoración de los niños y con ello del periodo de la infancia.

La educación familiar en el Renacimiento

El Renacimiento marca la pauta en la civilización occidental para ver a los niños como sujetos sociales diferentes de los adultos. Lo anterior suscita una trascendencia valorativa, según la cual el afecto se entiende como la mejor alternativa para desarrollar los procesos de educación, y es la familia la encargada de lograrlo por medio del establecimiento de normas, hábitos y la expresión del amor. Por consiguiente, tanto el padre como la madre se responsabilizan

de la manutención y formación de sus hijos y la escuela, que aparece en este momento, genera procesos instruccionales y formativos que complementan las enseñanzas familiares.

Además, la renovada visión de la niñez está acompañada por una nueva forma de organización familiar caracterizada por las relaciones de parentesco y la cohabitación de sus miembros. Este último aspecto, ligado a la privacidad, lleva a la construcción de viviendas individuales para cada una de las familias. Se identifica que la familia conyugal sustentada en el matrimonio y los hijos es el prototipo familiar durante este periodo de la historia.

Los evidentes cambios en cuanto a las concepciones de la niñez, la infancia y la familia están mancomunados con la propuesta del humanismo renacentista, en la que el hombre es estimado desde una perspectiva mundana, no divina, como lo era en la época medieval. Por su parte, el estudio de la educación familiar en los humanistas españoles “muestra una amplia e interesante panorámica de lo que supuso el nuevo conocimiento de la infancia, que desembocó en una nueva concepción educativa de la familia” (Galvache, 2002, p. 52). En síntesis, este movimiento le concede a la familia una dimensión notablemente pedagógica.

A partir de esa propuesta los padres son los encargados de la educación de los hijos en aspectos alusivos a los valores y la moral. Esto se desarrollaba, según Vergara (1998), con mayor preeminencia en las familias notables o burguesas, las cuales tenían las condiciones para mantener a sus hijos con ellas; por el contrario, las que no tenían estas posibilidades debían enviarlos a otras familias a fin de que, en condición de criados, pudieran recibir instrucción. Esta sería una prolongación de las costumbres medievales.

En la civilización renacentista la aceptación de los niños y de la familia como educadora también se vislumbró en la literatura y el arte, expresiones que dejan ver niños con forma de niños y en situaciones propias de niños, así como familias amparando a sus hijos. Aguilar (2005) y Vergara (1998) coinciden en citar *La educación de los hijos*, obra de Michel de Montaigne en la que se propone una educación completa, orientada a la integridad, la práctica de la virtud, el goce, la libertad y el gusto por vivir. Según Montaigne, la educación paterna le permitía a los hijos acceder al conocimiento, no solo intelectual, sino también moral y religioso; igualmente, plantea cómo los gustos y el afecto deben ser acompañantes en todo proceso educativo.

Galvache (2002), apoyado en su investigación sobre la educación familiar en los humanistas españoles, identifica los indicadores que conducen la dimensión educativa de las relaciones paternofiliales y los elementos para su comprensión: 1) los padres y la educación de los hijos: a) el modelo antropológico y el concepto educativo, b) responsabilidad educativa de los padres, c) etapas de la educación familiar; 2) crianza de los hijos: a) educación prenatal, b) lactancia materna, c) formación moral y primeras letras, d) buenos modales; 3) los estudios de los hijos: a) en el hogar y en la escuela, b) los estudios universitarios, c) los estudios de las hijas.

En suma, con el Renacimiento se inicia un proceso de comprensión de la educación familiar que valida las figuras paterna y materna como orientadoras de los procesos de vida de sus hijos, así como se confiere significado al aporte educativo de la familia para el desarrollo de estos.

La educación familiar en las edades Moderna y Contemporánea

Entre los siglos XVI y XVIII acontece en Europa la Edad Moderna e inicia la época Contemporánea. Durante este tiempo la educación constituye un aspecto importante para potenciar procesos de desarrollo y se considera, además, fuente de poder y prestigio, al punto que para la clase burguesa se convierte en la posibilidad de ubicarse en terrenos políticos y militares.

En el escenario educativo, por su parte, se expresan pensamientos liberales inclinados hacia la transformación de los modelos tradicionales de educación, entre los que sobresale el Movimiento de la Pedagogía Racionalista, basado en la solidaridad, la integralidad y la crítica a las injusticias sociales, opositor a las prácticas utilizadas por los maestros para corregir los comportamientos de los alumnos, tal el caso del castigo escolar. Entre otras características de este movimiento se encuentra, como lo exponen Calderón y Ávila (2005), la responsabilidad otorgada al Estado en la formación de los niños y el rechazo a la presencia de la Iglesia en el escenario de la educación. En este sentido, la enseñanza verdadera era aquella que prescindía de la fe, la evidente, la contrastada y comprobada con la experiencia. Bajo estas circunstancias, la familia como educadora pasa a un segundo plano, asunto que presenta un cambio si se considera que las reformas católicas habían influido para que la familia fuera un medio de socialización religiosa y moral.

Esta nueva lectura de la educación, promovida en la civilización moderna, fue favorecida por pensadores como Comenio, Juan Jacobo Rousseau y Enrique Pestalozzi, quienes, con sus ideas, asentaron una nueva historia para ver en los niños sujetos de derecho y de responsabilidad social.

Calderón y Ávila (2005) muestran cómo en Comenio se identifica una propuesta que sobrepasa los tradicionales métodos de enseñanza fundados en dogmas que, según él, solo promueven la homogeneización. Su planteamiento se encaminaba a una nueva forma de sociedad en la cual la formación del ser humano fuera el eje central para orientar el pensamiento de quien intervenga en la educación. En la *Didáctica Magna* de Comenio (1998) se puede encontrar la alusión a una madre encargada de la crianza de sus hijos que, como primera maestra, tiene la responsabilidad de enseñarles los conceptos primarios acerca de la conducta en sus vidas.

Rousseau (1997), filósofo que ayudó a desarrollar una comprensión más humanista de la infancia, enfatizó en la necesidad de la educación como responsabilidad del Estado y estrategia para potenciar los procesos de desarrollo de los niños. Con este análisis haría florecer una nueva concepción de enseñanza más tranquila, enfocada en las actividades físicas, la creatividad, los juegos y la experiencia, aspectos que lograrían que los niños tuvieran un mayor acercamiento y cariño hacia lo que hacían. Este fundamento permite identificar el pensamiento roussoniano en contra de las prácticas convencionales de crianza inscritas en el control y la intimidación, que olvidaban la libertad y la autonomía.

Según este pensador francés, los padres eran funestos para los niños y estos debían permanecer lo menos posible con ellos. Dicha inclinación se aprecia en el anuncio que hace de su obra *Emilio, o de la educación*, al expresar que su propuesta de educación la entrega para la reflexión de los sabios y no como un método para los padres, en quienes nunca ha pensado. No obstante, pese a su consideración sobre lo funesto de la presencia de los padres, en el libro primero del *Emilio* presenta la responsabilidad de los padres y las madres para explicar sus ideas generales sobre la educación, recalcando el papel de estas últimas, a quienes se dirige así: “Madre amorosa y prudente que has sabido apartarte de la senda trillada y permear el naciente arbolillo del choque de las humanas opiniones” (Rousseau, 1997, p. 8). En este mismo apartado advierte que la primera educación o la educación que el niño recibe en la familia es la que tiene más valor, y en ella reconoce la función de la madre como la directa

responsable, porque, según él, es quien amamanta a su hijo para criarlo, incluso porque puede vigilarle más de cerca y darle mayor cariño.

En el ámbito del reconocimiento de los niños y la infancia en la Edad Moderna se encuentra Pestalozzi (1989), para quien la familia tenía una posición significativa en la experiencia de vida del niño, ya que en ella él aprende a pensar y actuar, a amar y crear. De acuerdo con Quintana (1993), Pestalozzi expone las bases de una verdadera pedagogía familiar, lograda a través del diálogo con la pedagogía de la Ilustración, donde se observa que la “auténtica educación social, fundada en la educación moral y de la personalidad, no puede darla el Estado” (Quintana, 1993, p. 11), sino que es la familia la que puede ayudar a educar.

Según Pestalozzi (1989), en lo cual concuerda con Rousseau, las relaciones de afecto que establece la madre con su hijo le ayudan a este último a desarrollar sentimientos de bondad y amor, y a la vez expresa que en la familia, en especial con la intervención de la madre, el niño aprende todo aquello que compete a la moral y a la religión, de allí su respaldo a que el desarrollo social del niño inicia primero en la familia y luego en la escuela.

En la discusión sobre la educación familiar en el escenario de la sociedad moderna, en conjunto con las propuestas descritas, se entiende que es la voz de la Iglesia la que proclama a la familia como una institución con la misión de intervenir en la educación de los hijos. Se asimila así la encíclica *Divini Illius Magistri* propuesta en 1931 por el papa Pío X y la exhortación apostólica *Familiaris Consortio* de Juan Pablo II, en 1981, que explica la misión de la familia cristiana en el mundo actual.

En ambas cartas la familia se interpreta como uno de los bienes más preciados de la humanidad y ambiente natural para la educación. La educación familiar, o educación doméstica denominada por la Iglesia, se inclina por la anunciación del Evangelio, de tal forma que “ayude al hombre a discernir la propia vocación y a poner todo el empeño necesario en orden a una mayor justicia, formando desde el principio para unas relaciones interpersonales ricas en justicia y amor” (*Familiaris Consortio*). Para lograr este fin las propuestas se fundamentan en una familia conyugal, sustentada en el matrimonio, en la que el padre y la madre, mediante el buen ejemplo, propicien una educación eficaz para sus hijos.

En la *Divini Illius Magistri* Pío X advierte sobre el decaimiento de la educación familiar y al respecto indica que para el desempeño de los diferentes oficios

y profesiones de la vida terrena existe una larga preparación, mientras que para el oficio de la educación de los hijos los padres no reciben ningún tipo de formación y dicha labor es realizada a partir de sus experiencias; aparte de esto, cree que profundas ocupaciones de los padres, debidas a diversas causas, provoca la separación temprana de sus hijos. A este respecto, Calderón y Ávila (2005) se preguntan quién es el responsable de que los padres se vean forzados a renunciar a su función educadora para dedicarse a producir bienes que permitan la sobrevivencia de sus familias, a lo cual ellos mismos replican que, en la mayoría de los casos, son víctimas de la sociedad que les ha tocado vivir.

Por lo que se refiere al significado de ‘niño’ en el mundo contemporáneo, puede decirse que se mantienen los postulados roussonianos, que lo sitúan como sujeto de cuidado y protección, y en últimas: “seres sociales, culturales, singulares y diversos, activos y capaces de construir su propia subjetividad, participativos y ciudadanos” (Departamento Nacional de Planeación, Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2007, p. 15). La Convención sobre los Derechos del Niño fortalece y da carácter político a la idea sobre la niñez y las formas como la sociedad y las familias se relacionan y actúan para aportar a su desarrollo, de tal modo que aseguren condiciones y calidad de vida para potenciar sus capacidades y alcanzar su bienestar.

Por todo esto, la familia, desde su lugar educativo, debe potenciarse a sí misma en su condición de protectora y promotora de los derechos de los niños, para que desde su cotidianidad cree, complemente o fortalezca prácticas educativas ligadas a la reflexividad y la participación, que apunten al reconocimiento propio y al del otro, así como a la convivencia basada en el respeto de los derechos, de la civilidad y la diferencia, y la construcción de ciudadanía¹. De acuerdo con lo expuesto, la educación fundada en el reconocimiento de los niños en la vida de las familias aportará a la comunicación negociada, la mitigación de procesos autoritarios y de violencia familiar, a las relaciones sociales y a la resolución pacífica de los conflictos.

¹ Se asume el concepto ‘ciudadanía’ como el derecho a tener derecho. Esta categoría reconoce las relaciones de poder que potencian o inhiben la participación en asuntos públicos, donde la organización y la participación son fundamentales para construir procesos comunes.

LA EDUCACIÓN FAMILIAR: TAREA DE LA FAMILIA Y EXPERIENCIA CONSTRUIDA EN LA RELACIÓN

Los estudios sobre el papel educativo de las familias, afirma Rodríguez (2004), comenzaron a florecer en los años treinta como iniciativa de sociólogos, psicólogos y antropólogos, quienes se acercaron a conocer la realidad educativa vivenciada en las familias, pero con la limitante de no contar con un modelo teórico que respaldara sus datos (Coloma, 1993a). A partir de los años ochenta, dice Espinal (2009), se observa un marcado interés por estudiar la incidencia de la familia en la educación de los hijos, especialmente a partir de las teorías de la socialización.

Desde la perspectiva epistemológica se reconocen los trabajos de Tusquets (1958), Quintana (1993), Durnig (1995) y Aguilar (2002), quienes consideran que el estatus científico otorgado a la educación familiar permite comprender que los fenómenos educativos no son solo los que implican una conciencia reflexiva, ni los que están en el marco de la formalidad, sino todos aquellos que hacen parte de la vida intelectual, moral, familiar y social.

Quintana (1993) enfatiza en el concepto 'pedagogía familiar', al que entiende como la ciencia pedagógica de la educación familiar, o parte de la pedagogía que atiende los asuntos de la educación realizada en la familia: "La Pedagogía Familiar forma parte de las Ciencias de la Educación, como la propia Pedagogía; pero no es una de las llamadas Ciencias de la Educación, sino que es una de las ciencias pedagógicas o ramas de la Pedagogía" (p. 14). Este argumento lo sustenta al considerar la pedagogía familiar como una ciencia práctica que responde a situaciones de orden cotidiano y apoya sus explicaciones y reflexiones en bases teóricas.

La pedagogía familiar, según Durnig (1995), da respuesta a los asuntos propios de los procesos educativos en las familias; lectura que no hacen otras disciplinas como la sociología, la psicología, la antropología o la historia, las cuales realizan investigaciones sobre familia de manera general, pero no reconocen el proceso educativo que cotidianamente se vivencia entre los miembros que la conforman. Considera este autor que la aparición y desarrollo de los campos de la familia y educación en la familia en ámbitos de docencia, proyección e intervención, muestran la necesidad de incluir la educación familiar con perspectiva disciplinar en el escenario de las ciencias de la educación.

A diferencia de Quintana y en estrecha relación con la propuesta de Durning, se identifica el planteamiento de Aguilar (2002), quien al considerar la educación familiar como una disciplina pedagógica e interdisciplinar sí la incluye en el contexto de las ciencias de la educación. Manifiesta la autora que a las prácticas educativas de la familia, objeto de estudio de la educación familiar, se les puede dar respuesta a través de diversas metodologías de investigación, y que los resultados contribuyen a construir de manera sistemática conceptos, principios e ideas; es decir, se logra construir conocimiento a partir de realidades particulares.

En su planteamiento teórico, Aguilar (2002) considera que incluir la educación familiar en las ciencias de la educación es posible a partir de su triple capacidad de construir conocimiento desde los procesos educativos vivenciados en la familia:

- a) Apoyándose en las aportaciones de diferentes disciplinas humanas y sociales.
- b) Asumiendo estos procesos dentro de las relaciones, con el correspondiente ámbito y marco histórico que las determinan.
- c) Conjugando aproximaciones con interacción de investigación, formación e intervención.

En este sentido, y amparada en Durning (1995), Aguilar considera que el ámbito educativo familiar se justifica como objeto de estudio de la pedagogía y parte de las ciencias de la educación, por dos aspectos fundamentales: el primero, por ser una tarea educativa de los padres, dentro de un contexto social, y porque con su análisis y comprensión se pueden lograr nuevos conocimientos que, sin lugar a duda, permitirán transformar las prácticas educativas que se realizan en la familia; el segundo, por ser un campo disciplinar reciente que explica el desarrollo de las intervenciones sociales.

En el marco disciplinar se identifica cómo la pedagogía ha marginado el asunto de la educación familiar, al hacerse evidente la dificultad de encontrar investigaciones o propuestas hechas en el campo de lo familiar (Rodríguez, 2004), olvidando con ello que las familias son agentes fundamentales en el desarrollo de las personas, al igual que actores importantes en los procesos de educación escolar.

A la educación familiar le ha ocurrido siempre una extraña paradoja: que, siendo el ámbito más importante de la educación, ha sido sin embargo el más descuidado por parte de los pedagogos. Desde un comienzo han trazado éstos las líneas maestras de lo que debía ser la educación pública, la educación del ciudadano y, sobre todo, la instrucción escolar y humanista; y pocas veces se pararon a indicar de qué manera debía cooperar a ello la familia. (Quintana, 1993, p. 11)

En el campo de los estudios de familia, la educación familiar se concibe como una ocupación de las familias a través de la cual sus integrantes, en perspectiva intergeneracional, aprenden y enseñan, a través de las prácticas, un conjunto de hábitos, comportamientos y valores que les permiten constituirse como sujetos y hacer parte de la vida social. En este sentido, se convierte en un “ámbito donde la sociedad se juega el ser o no ser del proceso educativo” (Pérez, 2006, p. 86). Al respecto plantea Pérez (2000) que “nadie puede dudar que la educación en la familia tiene una amplia repercusión sobre la manera como los niños y las niñas se comportan y desenvuelven posteriormente consigo mismos, en la escuela y en la sociedad” (p. 39).

Como proceso de vida en familia, generalmente, la educación familiar se ha asociado a las relaciones materno-paternofiliales. En este sentido, Rodríguez (2004) la define como un tipo de educación informal en la que se establecen prácticas educativas aplicadas por madres y padres dentro del contexto familiar en relación con sus hijos (acción educativa), secuencia que supone la recepción y procesamiento afectivo-cognitivo —verdadera actividad educativa— realizada por estos de tales prácticas paternas, y la manera como la acción pasa a ser un elemento configurante de su personalidad y expresión. No obstante, en términos educativos de configuración de enseñanzas y aprendizajes, pautados por la interacción y bajo un contexto de familia desde el poliformismo y la relación, los procesos educativos se dimensionan más allá de la parentalidad y de los procesos lineales.

De acuerdo con los planteamientos de Rodríguez (2004), la educación familiar permite la autoconfiguración personal que incluye aspectos de orden cognitivo, afectivo, de identidad y autonomía. La comprensión del concepto está íntimamente ligada a las concepciones de familia y educación, a las lecturas disciplinares que la orientan y a las dimensiones seculares (relación con el mundo), trascendentes (relación con un ser supremo), intelectuales (replanteamiento

de la ciencia) y vitales (dimensión actitudinal y existencial) que se tengan sobre el tema en particular.

Rodríguez (2004) destaca que la educación familiar no puede asumirse como otra de las funciones desarrolladas por la familia y que no es posible reducirla a pura y simple socialización, sino que debe considerarse como una meta-función o función auxiliar que contribuye a la maduración física, personal y social del sujeto. Considera, apoyándose en los planteamientos de Sarramona (2000), que “el propósito de la educación familiar es la autoestructuración o autoconfiguración de los miembros receptores de la intervención, a través de la comunicación, de la relación mantenida entre ambas instancias y de los diferentes elementos que facilitan la acción educativa” (Rodríguez, 2004, p. 89), y que de manera significativa contribuye a la humanización del individuo.

Para Aguilar (2002), comprender el significado del papel educativo de las familias remite a la génesis del concepto ‘educación’: *educare* y *educere*. El primero, asumido como una actividad que otro realiza desde afuera; implica criar, nutrir, amamantar o alimentar. El segundo, comprendido como actividad que pretende sacar de adentro para potenciar las cualidades innatas de los sujetos. Considera la autora que esta diferenciación se hace visible en el contexto familiar, ya que por un lado se da respuesta a las necesidades básicas del ser humano y, por otro, se estimulan o provocan las capacidades y cualidades de sus miembros, que de alguna manera le contribuyen a su constitución como ser social.

Acogiendo y recreando los planteamientos de Rodríguez, quien sigue a Quintana (1993b, pp. 19-25), el proceso de educación familiar se caracteriza por ser:

- Fundamental: reconoce a la familia como agente primario, insustituible en la educación del individuo, en las dimensiones personal y social.
- Informal o global: la familia es un agente educativo, pero sus miembros no han recibido, por lo general, una preparación específica para desarrollar esta responsabilidad, sus influencias educativas son muy complejas y van en todas direcciones. De ahí que la acción educativa también puede llegar a ser compleja y convertirse en una preocupación en algunos momentos.
- Perentorio o importante: los sujetos pueden encontrar en las familias aprendizajes relevantes como formación en valores, en actitudes cívicas y políticas, y la construcción de un proyecto de vida u orientación profesional.

- Continuo y permanente: la educación de un individuo inicia en la familia y le acompaña durante la vida. Es un asunto cotidiano que hace parte de su condición de desarrollo.
- Parcialmente determinado por el contexto social: la cultura y las condiciones externas le entregan a las familias pautas axiológicas que pueden direccionar sus procesos educativos. Se refiere a parcial determinación por cuanto las familias tienen la posibilidad de acogerlas o rechazarlas.
- Soberano: contribuye a la construcción de la autonomía y media para la definición de procesos de autorregulación.
- Identitario: en las familias se recrean valores y se aporta a la construcción de la identidad.

Siguiendo a Rodríguez (2004), se identifican tres aspectos que definen la educación familiar y que, a juicio del autor, están presentes en cada una de las características expuestas por Quintana: los contenidos, los facilitadores y las consistencias. Los contenidos en la educación familiar con perspectiva socio-constructivista, dice Rodríguez (2013), son el conjunto de conocimientos que se aprenden en la familia, se expresan en orden cognitivo, afectivo, emocional y práctico; se manifiestan en formas de comunicación, habilidades, destrezas, actitudes, y se convierten en saberes o formas culturales necesarias para el desarrollo y la socialización de sus miembros.

Los contenidos median las actuaciones interrelacionadas y, en la práctica educativa familiar, emergen de la relación, las vivencias, las experiencias y las expectativas de los integrantes, de manera particular y colectiva (Colomina, 2001). El contenido es algo cotidiano que no se define ni se preestablece, aunque se presentan situaciones de vida familiar que son planeadas, ejecutadas y evaluadas.

Los contenidos educativos incluyen las acciones y estrategias que activan las familias para responder a su lugar educativo. De esta manera, acciones y estrategias se convierten en patrones educativos que la familia utiliza de acuerdo con sus creencias, las circunstancias y sus condiciones socioeducativas para hacer posible los aprendizajes de los contenidos. En otras palabras, acciones y estrategias se convierten en lo que Rodríguez (2004) considera los facilitadores para un proceso educativo en las familias. Los facilitadores o estrategias incluyen acciones o expresiones físicas, verbales, afectivas o gestuales a las cuales se accede para aprobar o rechazar una actuación.

En el escenario de los contenidos y los facilitadores o estrategias que se dimensionan en la educación familiar se crea un ambiente de probabilidad y valoración de los efectos en el comportamiento generador de una serie de consistencias cognitivas, afectivas, conductuales y normativas que contribuyen a fortalecer los procesos de autorregulación.

Los contenidos, las estrategias y las consistencias se hacen posibles y se despliegan a través de diferentes estilos utilizados por quien enseña y, de manera alguna, pauta las actuaciones de quien aprende.

Aroca y Canovas (2012) presentan dos modelos para explicar los estilos educativos: el de *construcción conjunta* o influencias múltiples, y el *interactivo*. El primero plantea que el estilo educativo trata de establecer unas coordenadas de regulación dentro de las cuales se incluyen y describen las estrategias y mecanismos de educación que las generaciones mayores ejercen sobre los niños (creencias, valores y comportamientos), eficaces en tanto se adapten a la edad y características personales. Se considera que en el despliegue de los estilos educativos se hacen presentes rasgos de personalidad, experiencias pasadas y características genéticas manifiestas en los escenarios micro, meso y macro. El modelo acepta que los estilos educativos parentales producen consecuencias específicas en el desarrollo socioemocional y conductual de los niños. El segundo, plantea que los estilos educativos están pautados por los procesos de relación que establecen las diadas y no por procesos lineales signados por los efectos y la causalidad. Los estilos educativos son diferentes y los procesos que los median también lo son.

En términos de las relaciones familiares, los estilos se pueden agrupar en tres tipos: democráticos, indiferentes y autoritarios.

Los estilos democráticos, acogiendo los planteamientos de Giddens (2000), se vinculan a la definición de relaciones libres e igualitarias que reconocen las capacidades de los sujetos y las posibilidades que tienen para desarrollarlas. Es una forma posible para la apropiación de conocimiento y a través de la plurivocidad se reconoce el diálogo.

Los estilos autoritarios niegan la posibilidad de la relación y se sitúan en una comunicación unidireccional que no reconoce al otro como sujeto capaz de aprender, a quien se le andamia para que logre niveles de autonomía y

autorregulación. La imposición y la univocidad se imponen por encima del diálogo. Este estilo de relación no reconoce el contexto ni las condiciones diferenciales del individuo.

Los estilos permisivos, por su parte, confunden el amor y el afecto con la laxitud y la tolerancia extrema. Los procesos de relación, en este estilo, se caracterizan por dejar hacer y el dejar pasar, así como por la ausencia de normas y reglas.

Los estilos educativos familiares se definen como “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar” (Coloma, 1993, p. 48). En este orden, los estilos educativos en la vida familiar se asumen como las *formas de relación* entre los miembros que hacen posible los aprendizajes, mientras que los estilos educativos son un rasgo esencial, común y característico referido a la manifestación peculiar del comportamiento y la actuación pedagógica de quien enseña. No obstante, bajo un planteamiento de educación relacional, el estilo educativo está mediado entre quien enseña y quien aprende. Los estilos educativos, entonces, se constituyen en un tipo de relación que identifica a las familias y en ellos se expresan diversos factores (culturales, emocionales y socioeconómicos) y atribuciones del contexto del cual ellas hacen parte.

Si bien la educación familiar es un proceso que contribuye a la potenciación del ser, su proximidad con la vida humana hace que para los integrantes del grupo familiar sea un asunto más y que su trascendencia no sea reconocida ni valorada. Asimismo, algunas veces se convierte en elemento de tensión y conflicto para las familias que no tienen las herramientas con las cuales responder a los nuevos condicionantes que se denotan en la realidad y el comportamientos de sus integrantes.

Para las familias este es un proceso complejo, lleno de sueños y expectativas, de encuentros y contradicciones, de alegrías y temores:

Es un entramado compuesto de mitos y realidades, de ideas, sentimientos y conductas, en donde los padres tratan de facilitar el desarrollo personal y social de sus hijos en una tarea de veinticuatro horas diarias, sin noches de descanso, sin vacaciones y con una duración legal de, al menos, dieciocho años. (Gimeno, 1999, p. 203)

Tal vez esta implicación y la responsabilidad, son las causas que llevan a Donati (2014) a considerar el lugar educativo de las familias como un desafío mortal que se logra desarrollar a través de prácticas que ellas mismas configuran en su cotidianidad y que permiten la humanización de sus miembros. El desafío mortal como adjetivación del lugar educativo que cumplen las familias, considera el autor, es una dejación de la modernidad para comprender las familias como una expresión de pura comunicación, reduciendo sus procesos de relación a intercambios de mensajes ausentes de intencionalidad o, como lo diría Lacasa (2008), de motivos contruidos desde sus deseos, sus expectativas o proyectos de vida.

Donati (2014) explica la consideración del desafío mortal que asumen a las familias para cumplir con el lugar educativo, a partir de tres consideraciones:

1. La modernidad ha sumido a la familia en la privatización y la domesticidad, haciéndola cada vez más *autopoietica*, es decir, capaz de mantenerse por sí misma y cerrada a las condiciones del medio, así sea comunicativamente abierta al medio externo. El proceso educativo en y de familia se confía completamente a ella misma, aunque existan otros agentes que estén permeando este proceso.
2. La modernidad hace que colapse el sentido de ligamen familiar. Las relaciones familiares son, en perspectiva de la modernidad, cada vez más escurridizas y difusas, tienden a mezclarse con otras formas de relación que no son familia, pese a que metafóricamente lo parezcan.
3. La modernidad ha traído como resultado relaciones familiares cada vez más primitivas. Formas primitivas, en el buen término, o funcionales, que decantan maneras de relación basadas en violencia, sexualidad irregular sin reservas, libertad desmedida, y sin conciencia de las derivaciones públicas que puedan seguirse de relaciones inestables y ausentes del sentido propio de familia.

Podría pensarse, de acuerdo con los planteamientos de Donati (2014), que el lugar educador de las familias en términos de la constitución de los sujetos no es claro. No obstante, este argumento se debilita bajo el reconocimiento de las familias como grupo social primario, como entorno educativo o comunidad de prácticas (Rodrigo y Acuña, 2008), donde se median relaciones interpersonales, se incorporan conocimientos y se despliegan afectos a través de códigos simbólicos, de sentimientos y de la comprensión de una vida en común.

La noción de entorno educativo o comunidad de prácticas —con referencia a la familia— deriva en la consideración del contexto como una construcción dinámica, permanente y en relación con los sujetos. El entorno, dice Lacasa (2008), se asimila al contexto en tanto se enfatizan de él sus dimensiones sociales, culturales e históricas, donde la categoría de proceso se hace constitutiva de su connotación dinámica, cambiante y heterogénea.

Los procesos y las relaciones familiares, mediados por instrumentos, propician aprendizajes individuales y colectivos que, según Rogoff (1993), se logran cuando los integrantes del grupo familiar participan en actividades conjuntas que, aunque a menudo son asimétricas, dice la autora, les permiten compartir información y adquirir conocimiento.

El proceso educativo vivenciado en las familias trasciende la *relación cara a cara* y se configura, por el contrario, retomando a Rogoff (1993), en una *participación conjunta codo con codo* que expresa las conexiones de actividades las cuales no exigen necesariamente la copresencia. El concepto, dice Rogoff (1993), sitúa la atención en el sistema de compromisos interpersonales a través de los cuales los miembros de la familia expresan y actúan a partir de los lugares parentales que ocupan y son definidos en las relaciones que establecen.

De esta manera, en los procesos educativos familiares se reconocen los intercambios comunicativos *cara a cara* entre los participantes y las actuaciones que se establecen aun sin la presencia física del otro, lo cual implica que los sujetos pueden reconocerse y encontrar significados a la relación, a pesar de la distancia. Estas son actuaciones que, aunque pueden parecer individuales, tienen significado educativo en el escenario amplio de la actividad y las prácticas familiares.

La educación familiar, de acuerdo con lo expuesto, favorece el desarrollo de sus integrantes, se constituye en la base de unas relaciones democráticas, dimensionadas a partir de la convivencia, no necesariamente física, sino interactiva, en el ámbito de un proyecto común de vida; y, debe permitir la transformación espontánea de los sujetos.

Las familias son educadoras cuando permiten la creación de relaciones posibles en las cuales sus integrantes pueden reconocerse en su individualismo² y en

² El individualismo da cuenta de "un individuo reflexivo, autodeterminado, capaz de retar y socavar lo establecido" (Villegas, 2008, p. 19).

la relación con los otros, desde quienes y con quienes logran construir significados. La adjetivación de educadora está dada en tanto las familias permitan la creación y no la repetición, la expresión y el goce en lugar del sufrimiento, la inclusión y la equidad por encima de la negación y el desconocimiento.

Un entorno educativo familiar que permita la creatividad es aquel que está abierto a la curiosidad, a la posibilidad de la pregunta en el marco de unas relaciones democráticas en las que se redefinan las jerarquías de poder. En este orden se espera que los integrantes de las familias puedan preguntarse más que encontrar respuestas y aprender lo preestablecido. Las familias son educadoras cuando amplían el abanico de preguntas para que el sujeto pueda establecer relaciones y encontrar desde las condiciones y su contexto las respuestas y, a partir de ellas, construir nuevas preguntas.

Una familia es educadora cuando permite la autonomía de sus integrantes, cuando permea prácticas que hacen posible que estos puedan decidir por sí mismos y no esperar a que otros piensen y decidan por ellos. Desde ese escenario se enseña a tomar posturas, a reconocer las diferencias y a entender las equivocaciones desde las cuales, significativamente, puede aprender.

Proteger no es hacer por el otro; es, en perspectiva educativa, andamiar, es decir, permitir que el otro realice una tarea o alcance una meta por sí mismo, la cual no lograría sin recibir ayuda. Asumiendo los planteamientos de Bruner (1981), no se trata de resolver los problemas del otro, sino proporcionarle más recursos para que pueda resolverlos solo. El andamiaje se concibe como la ayuda efectiva prestada a la actividad constructiva de quien aprende. Esta categoría tiene en cuenta la forma como se lleva a cabo el aprendizaje y también cómo y bajo qué condiciones los procesos de enseñanza promueven y orientan dicho aprendizaje. Desde la perspectiva del constructivismo sociocultural la influencia no se asume según la causalidad y la linealidad, sino en la interacción constante entre los sujetos que se relacionan y entretejen inquietudes y expectativas. Allí, lo imaginario y lo simbólico cobran relevancia como propiciadores de las ayudas necesarias para la conformación de un nuevo conocimiento. No se trata de un simple proceso de transmisión de saberes o habilidades, sino de relaciones colaborativas en las que el diálogo es el provocador de nuevas experiencias y el motivador para nuevos aprendizajes. En términos de Rogoff (1993), es un proceso de *participación guiada* que permite a las personas cambiar de manera conjunta para involucrarse en

la situación y prepararse de modo que pueda afrontar otros acontecimientos similares. Según los planteamientos de Coll (2008), es posible visibilizar la influencia educativa en el escenario familiar, y se puede encontrar que esta se constituye en la ayuda establecida cotidianamente entre los integrantes de las familias y les permite elaborar nuevos conocimientos y construir significados compartidos. Todo ello ocurre en el marco de las realidades y los contextos socioculturales particulares (Rodríguez, 2013).

Las ayudas o los andamiajes permiten hacer visibles las relaciones y las maneras de acceder a ellas, es decir, dejan ver estilos, comportamientos, actitudes, expectativas y proyecciones.

Acompañar la construcción de la autonomía no implica, retomando a Arendt (1968), dejar de lado la autoridad ni la tradición. La autoridad en la educación familiar se reconoce desde la jerarquía simbólica, legitimada y aceptada, en la cual alguno de los integrantes por su condición y posición ayuda a la actividad constructiva del otro a partir del relacionamiento, la argumentación y el convencimiento, rechazando desde todo punto de vista la negación, la superioridad, el sometimiento o la violencia física. Esta lectura de la autoridad en la vida de familia apropia el diálogo como expresión del encuentro, orientado al entendimiento mutuo, que no implica necesariamente la conciliación de las diferencias.

La tradición en la educación familiar alude, siguiendo a Arendt (1968), al papel de la actitud conservadora definida y dimensionada en la protección. Reconocida, por un lado, por la conservación de la cultura familiar expresa en sus tradiciones, sus costumbres, su historia y el reencuentro con los antepasados, de quienes cada integrante obtiene un patrimonio de experiencias por el hecho de nacer en el seno de su familia. Por otro, la conservación de lo nuevo, los aprendizajes que llegan y aportan a la vida del sujeto y, por supuesto, de la familia. De esta manera, la educación familiar ha de ser conservadora, en tanto debe preservar esos elementos nuevos e introducirlos con novedad en la dinámica familiar que, por muy democráticas que sean sus acciones, siempre permiten la incorporación de nuevos procesos y nuevas perspectivas.

En suma, la educación familiar es una construcción cultural, no natural, sino histórica. Como proceso de la vida en familia la educación familiar se da a través de la interacción y la construcción de saberes tendientes a la transformación

de quien aprende, de tal manera que los integrantes de las familias crean y desarrollan condiciones y posibilidades de convertirse en seres capaces de respetar al otro desde la aceptación y el respeto por sí mismos.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Aguilar, M. C. (2005). Las prácticas educativas en el ámbito familiar. En L. M. Naya y P. Dávila, *La infancia en la historia: Espacios y representaciones* (pp. 73-82). España: Erein.
- Arendt, H. (1968). *La crisis de la educación (Between Past and Future)*. Viking Press.
- Aroca, C., y Canovas, P. (2012). *Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bernal, A. (2009). *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Navarcarnero.
- Bocanegra, E. M. (2007). Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las anuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5.
- Brezinka, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Calderón, M., y Ávila, A. (2005). La familia a través de la historia: su papel educativo en la Edad Contemporánea. Reflexiones sobre el futuro de la institución familiar. En V. Llorent Bedmar, *Familia y educación, una perspectiva comparada* (pp. 102-115). Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J. M. Quintana Cabanas (coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 31-43). Madrid: Narcea.
- Colombia, Departamento Nacional de Planeación, Consejo Nacional de Política Económica y Social (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia: Colombia por la Primera Infancia*. Conpes 109 del 3 de diciembre. Bogotá.
- Colomina, R. (2001). *Interacción social e influencia educativa en el contexto familiar* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Barcelona, Departamento de Psicología Educativa y de la Educación, Barcelona.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Ciudad de México: Editorial Porrúa.
- Corts, M. I. (1998). Familia y educación en la antigüedad: puntos de reflexión para un análisis de la problemática actual. En V. Llorent Bedmar, *Familia y educación, una perspectiva comparada* (pp. 86-101). Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Sevilla.

- Donati, P.P. (2014). *La familia, el genoma de la sociedad*. Madrid: Rialp.
- Durning, P. (1995). *Education familiale, acteurs, processus et enjeux*. París: Presses.
- Espinal, I. (2009). La función educativa de la familia. *Anuario Pedagógico* (6). Recuperado de <http://www.centropoveda.org/publicaciones/periodicas/anuarios/descargaanuarios/anuario6/funcioneducativafamilia.pdf>
- Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.
- Galvache, F. (2002). *La educación familiar en los humanistas españoles*. Pamplona: Eunsa.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gil, W. E., y Arias, M. Y. (2013). La pluralidad familiar a la luz de la sociología relacional. *Ánfora*, 20(35), pp. 173-195. Universidad Autónoma de Manizales.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- González, P. (1999). *Familia y educación en Iberoamérica*. Ciudad de México: Colegio de México.
- Lacasa, P. (2008). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación* (pp. 597-622). Madrid: Alianza.
- Páez, G. (2006). *Familia, infancia y sociedad en la Colonia neogranadina, estudio sociológico e histórico*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Palacio, M. C. (2004). *Familia y violencia familiar. De la invisibilización al compromiso político. Un asunto de reflexión sociológica*. Manizales: Universidad de Caldas, Departamento de Estudios de Familia.
- Palacio, M.C. (2009) Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *rev.latinam.estud.fam*. Vol. I, enero-diciembre, pp. 46-60.
- Pérez, G. (2000). La familia en la sociedad actual. Perspectiva educativa. En V. Llorent Bedmar, *Familia y educación en el contexto internacional*. Sevilla: Artes Gráficas.
- Pestalozzi, J. E. (1889). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Quintana, J. M. (1993). Filosofía de la educación familiar. En J. M. Quintana, *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.
- Rodrigo, M., y Acuña, M. (2008). El escenario y el *currículum* educativo familiar. En M. J. Rodrigo, *Familia y desarrollo humano* (pp. 260-295). Madrid: Alianza.
- Rodríguez, M. (2004). *Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Rodríguez, Z. (2013). *Las prácticas educativas familiares en la familia en situación de transnacionalidad. Análisis de la interactividad y la influencia educativa* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Caldas – Rudecolombia, Manizales.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rousseau, J. J. (1997). *Emilio o la educación*. Madrid: Alianza.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación*. Madrid: Ariel.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tusquets, J. (1958). *Revisión de la pedagogía familiar*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas - Instituto San José de Calasanz de Pedagogía - Universidad del Bío Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales.
- Vergara, J. (1998). Renacimiento y educación familiar. En V. Llorent Bedmar, *Familia y educación, una perspectiva comparada* (pp. 116-124). Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- Villegas, G. (2008). *Familia, ¿cómo vas? Individualismo y cambio de la familia*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

Capítulo 2

COMPRESIONES DE LA CULTURA INTRAFAMILIAR DESDE EL ESCENARIO ESCOLAR

Natalia Angélica Pérez Pedraza*

RESUMEN

El macroproyecto de investigación cualitativa “Educación familiar”¹ reconoció a la familia y a la escuela como los dos sistemas más influyentes en el desarrollo del individuo y planteó determinadas indagaciones como derroteros de orden exploratorio, descriptivo, interpretativo, propositivo y reflexivo. Algunos ejes temáticos en los que se adelantaron las investigaciones en contextos educativos específicos de Bogotá, derivados de dicho macroproyecto, se relacionaron con la comunicación y la convivencia en familia.

En este nutrido panorama han surgido ciertas comprensiones de la cultura intrafamiliar desde el escenario escolar, considerando como agentes participantes del cambio educativo a las familias y a los maestros. Es preciso iniciar el presente capítulo con las dos primeras comprensiones en torno a varias aproximaciones respecto de la relación sistémica que establecen las familias y la escuela, con el

* Candidata a Doctora en Ciencias del Lenguaje-Lingüística por la Université de Poitiers (Francia) y magíster en Didáctica de Lenguas FLE/S por dicha universidad; magíster en Educación; especialista en Docencia Universitaria y licenciada en Humanidades e Idiomas, Universidad Libre de Colombia; docente en la Universidad de La Salle 2016-2017 y docente catedrática en la Universidad Pedagógica Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia.

¹ Dirigido por Natalia Angélica Pérez y Ruth Milena Páez en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, se realizó en un periodo de dos años: 2016-2017, con el código FCE-MDB-MP09.

fin de develar la perspectiva interaccional desde la que se logran delimitar las preocupaciones más comunes de la cultura intrafamiliar. En ese sentido, en la tercera comprensión se reafirma la urgencia de un cambio educativo incluyente, que reconozca la descentración de la familia y la escuela como organizaciones culturales participantes. Vislumbrar un cambio semejante plantea la necesidad de una cuarta comprensión relacionada con los nuevos desafíos para quienes intervienen en la educación de las nuevas generaciones de ciudadanos del mundo.

Primera comprensión: Perspectiva sistémica familiar y escolar

Las familias, en los últimos años, han experimentado cambios crecientes en sus modelos y estilos de vida. En este medio cambiante, la relación entre la familia y la escuela sigue evolucionando de modo que los niños actúan como pivotes entre ambos sistemas. (Dowling, 1985)

Desde principios de los años sesenta y desde el campo de las ciencias humanas, el individuo ha sido situado en el contexto familiar con miras al desarrollo de alternativas terapéuticas diversas. Por su parte, los profesionales de la educación han abandonado la creencia de que todos los problemas residen en el individuo y han pasado a considerar el hecho de que la conducta de los estudiantes está afectada por la institución educativa particular de la cual forman parte (Burden, 1981). Sin embargo, según Emilia Dowling (1985), la aplicación de nociones sistémicas a familias y escuelas se ha desarrollado de un modo lento y fragmentario y, como resultado, se han obtenido dos escuelas de pensamiento y práctica bastante distantes, con insuficiente fertilización cruzada entre ambas. Por una parte, hay una gran cantidad de literatura sobre terapia familiar y, por otra, está la literatura educativa que pone énfasis en las intervenciones sistémicas de la escuela.

Es preciso mencionar también los estudios de naturaleza más sociológica que 'interventiva', como el adelantado por Taylor (1982) al describir un modelo de consulta familiar en un entorno escolar. Dicho modelo subraya también los dilemas que experimenta el niño al actuar como 'intermediario' entre la familia y la escuela, teniendo que negociar diariamente las transiciones entre casa y escuela. Por su parte, Stoker (1992) observó las fuerzas que militan contra el cambio en el rol y la práctica de los psicólogos educativos, y aporta algunos asuntos que podrían ser de interés para quienes deseen llevar a cabo un cambio sistémico desde la escuela.

El creciente interés de diversas disciplinas por considerar a las familias y a las escuelas como sistemas abiertos en constante interrelación ratifica la necesidad sentida de profundizar en una perspectiva sistémica familiar y escolar. Así pues, los conceptos de la teoría general de sistemas aplicada al funcionamiento de la familia y la escuela, con referencia especial a la interacción entre ellas cuando surgen problemas de naturaleza educativa, reflejan un modo de pensar sistémico. Tal pensamiento sistémico se refiere a la percepción de la conducta individual que tiene en cuenta el contexto en el cual ocurre. Por tanto, se considera que la conducta de un componente del sistema afecta —y está afectada por— la conducta de los demás.

Entre los principios básicos de la teoría sistémica general se encuentra el énfasis en el *contexto* en que ocurre el fenómeno. Este principio, en términos de los procesos sociales vividos en las familias y en la escuela significa un cambio desde un nivel intrapsíquico a nivel interpersonal, desde un individuo a una visión interactiva de la conducta (Katz, y Kahn, 1969). Un segundo principio de la teoría general de sistemas nos deja entrever la *causalidad circular*, es decir, cuando las familias o la escuela se encuentran atrapadas en patrones de interacción disfuncionales y se opta por la no linealidad de la causa del problema, sino por la mutualidad en la influencia (Plas, 1986). En términos de Dowling (1985), esta visión de los acontecimientos implica la sustitución de la pregunta ‘por qué’ (lineal y causativa), por ‘cómo’ ocurre el fenómeno, y se presta atención a las secuencias de la interacción y los patrones repetitivos que rodean al suceso.

Como todo sistema, tanto la familia como la escuela tienden hacia un estado permanente de equilibrio, conocido también como el tercer principio de la teoría general de sistemas: la *homeostasis*. “La homeostasis es posible por el uso de la información que proviene del entorno exterior en forma de *feedback*. El *feedback* dispara el sistema ‘regulador’, que, al alterar las condiciones internas del sistema, mantiene la homeostasis” (Walrond-Skinner, 1976).

Aunque esta conceptualización guarda su esencia en el terreno biológico de los organismos vivos, es esencial para la comprensión de los sistemas sociales. Más aún cuando las críticas prefieren denominar a este principio simple coherencia. Hoffman (1981) define coherencia como algo que tiene que ver con la forma en que las piezas del sistema encajan en un equilibrio interno con uno mismo y externo con el entorno. Este principio permite, según la psicología educativa,

reconocer los aspectos autorreguladores de la conducta disfuncional individual en el contexto del sistema familiar y en el marco de la escuela.

Por otra parte, las familias y las escuelas están íntimamente interconectadas por un periodo de tiempo importante durante el ciclo de desarrollo de la vida familiar. De allí que la noción de comunicación —desde la acepción básica de intercambio de información hasta la connotación más elaborada como proceso— es de especial utilidad para comprender la familia y la escuela. La *comunicación*, que aquí rotularemos como el cuarto principio de la teoría sistémica general, denota a su vez la influencia recíproca entre los sistemas familiar y escolar; es decir, dos sistemas abiertos que no se pueden contemplar sin hacer referencia a la influencia que ejercen sobre el entorno en el que existen y que, además, están íntimamente interconectados, se perciben mutuamente creando, según Dowling, un “circuito de *feedback*”. Un ejemplo preciso sería cuando la definición de una escuela como ‘buena’ depende ampliamente de las percepciones de los padres, quienes, a su vez, están siendo constantemente influidos por las actitudes de la escuela hacia ellos, por sus modos y formas de comunicarse mutuamente.

La estructura de estos dos sistemas sociales presupone el principio de *organización jerárquica* con diferentes tipos de límites definidos. Es importante reconocer quiénes, en la familia y en la escuela, toman las decisiones, cómo se toman estas, cuáles son las reglas explícitas relacionadas con las decisiones, cómo se comunican, etcétera. Los límites y reglas establecidas tanto en la escuela como en la familia ayudan a sus integrantes (miembros de la familia y de la comunidad educativa) a integrarse en una estructura jerárquica y, por ende, a asumir aprendizajes axiológicos siempre necesarios.

En este quinto principio mencionado cabe resaltar la existencia de las reglas o la normatividad establecida por los sistemas familiar y escolar. Dare (1982) hace referencia a un proceso por el cual los niños en edad escolar absorben las reglas familiares, las contrastan con las reglas existentes fuera del sistema familiar, principalmente la escuela, y reproducen en la familia su nueva versión integrada de normas intra- y extrafamiliares; un proceso que, muchas veces, representa caos, incertidumbre y conflicto.

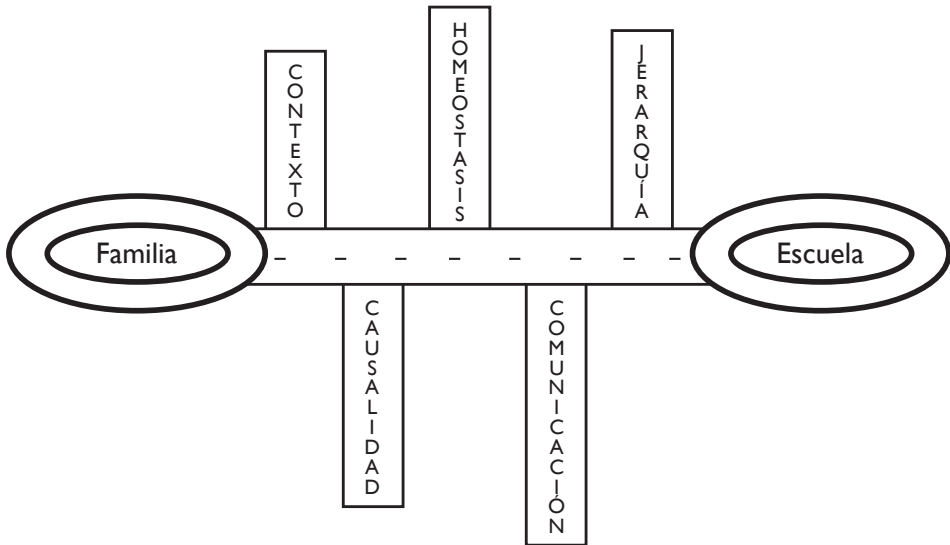


Figura 1. Algunos principios básicos de la teoría sistémica general que guardan relación con la perspectiva sistémica familiar y escolar.
Fuente: elaboración de la autora.

Segunda comprensión: Realidades de la cultura intrafamiliar e inquietudes desde la cultura escolar

La situación del campo emergente de investigación en educación familiar se sitúa, normalmente, en el paradigma humanista, cualitativo, interaccionista y ecológico, basado en la fenomenología, el historicismo y el interaccionismo simbólico. Intenta una aproximación cualitativa porque la opción es el hombre y [por] la comprensión del significado que da a los acontecimientos de su vida cotidiana. (Aguilar, 2002)

Al considerar la familia y la escuela en perspectiva sistémica, es preciso hacer alusión a los aspectos particulares de la cultura de cada una de estas organizaciones, es decir, a su *ethos*, a su espíritu y tono característico (Figura 1).

El concepto de cultura ha sido altamente tratado en varios campos del conocimiento. Su gran valor polisémico ha hecho que hoy en día se asuma como un lugar común o comodín idiomático para simplificar realidades complejas,

tales como las que acontecen en el interior de la familia y la escuela. En otras ocasiones, no se aborda la tarea de conceptualizar claramente la noción de cultura, dándose esta como suficientemente comprendida o como algo obvio que no requiere ni mayor profundización ni demasiadas explicaciones. ¿Para qué hablar de cultura familiar o de cultura escolar, si son realidades que están ahí, a la mirada cotidiana de todos?, se preguntarían algunos. Esta preocupación ante el desconocimiento del lugar que tiene la cultura fue también percibida por García y otros (2002), cuando afirman que el concepto de cultura no ha sido central en el discurso educativo, que hay carencia de modelos educativos basados en aparatos conceptuales antropológicos, y que todo esto es un obstáculo serio para la realización de fines educativos declarados. Añaden los autores que la mayoría de visiones subyacentes en la literatura educativa lleva implícita una concepción estática de la cultura. Las diferencias culturales se asumen entonces a través de tópicos, generalizaciones y estereotipos, con tremendas consecuencias conceptuales y metodológicas.

Entendiendo tal riesgo, nos proponemos en este apartado distanciarnos de la concepción de cultura como el fenómeno meramente pintoresco, folclórico o exótico adscrito a lo étnico o geográfico, para intentar reflexionar sobre la cultura como espacio semántico, como construcción histórica, interactiva y cuyo significado puede contener ciertos matices según los contextos y las realidades donde surja: la cultura desde la familia y la cultura desde la escuela, por ejemplo.

Así pues, en el campo de la educación familiar la cultura representa significados, comprensiones y sentimientos compartidos. Al hablar de cultura nos estamos refiriendo a un proceso de construcción de la realidad que permite a las personas ver y entender sucesos particulares de modo característico. Comprender la cultura nos permite entender la familia y la escuela en relación con su entorno. Morgan (1990) sugiere que aprendemos las características de una cultura particular a través de la observación de los modelos de interacción, del lenguaje, la evolución de las normas, los rituales y los valores y actitudes dominantes.

Schein (1988), sin embargo, argumenta que estas características reflejan la cultura, pero no su esencia. La esencia de la cultura, según este autor, se encuentra en el nivel más profundo de los supuestos y creencias compartidas que operan inconscientemente y definen de manera básica, que damos por supuesta, una perspectiva de la organización misma y de su entorno.

Retomando la primera comprensión presentada en este capítulo, si se afirma que existe una relación dialógica entre los sistemas familiar y escolar, se entiende que algunas veces los supuestos relacionados con cada una de las culturas involucradas se reconocen mutuamente y muchas veces se fosilizan o se desconocen por falta de espíritu investigativo. Con respecto al reconocimiento mutuo de supuestos y sin pretensión de generalizar, podríamos mencionar solo algunos de los supuestos y creencias que actualmente la familia tiene sobre la escuela: no todo lo que la escuela enseña es útil para la vida, los niños y jóvenes deberían pasar más tiempo en la escuela, el rol del maestro requiere un tono autoritario, las tareas extensas pierden interés y sentido, los hijos están expuesto a malas influencias de sus compañeros de clase, etcétera; y, a su vez, lo que la escuela y los maestros suponen o creen con respecto a la cultura familiar de hoy en día: los niños y jóvenes no cuentan con acompañamiento familiar, padres y acudientes están ausentes en los procesos académicos, la educación en valores está en crisis, las dificultades de aprendizaje reflejan problemas emocionales y de conducta que la familia debe atender, etcétera.

Estos indicios nos permiten inferir que, para que la conducta individual tenga sentido en el contexto de la familia o la escuela, es importante entender el sistema de creencias o el sistema de significados que gobiernan una conducta particular. Las creencias mantenidas por las familias y las escuelas han sido, generalmente, apoyadas a lo largo de mucho tiempo por sucesos y han llegado a constituir la cultura de la familia u organización, es decir, el modo que se percibe y se entiende el mundo. Del mismo modo, las escuelas tienen una cultura particular que viene determinada en parte por el sistema de creencias. Cabe preguntarse si después de esta ejemplificación es posible atribuir a la cultura familiar y a la cultura escolar un carácter irreversible, estático o problemático. Pues bien, la flexibilidad y riqueza conceptual de la cultura nos daría luces para afirmar que gracias a la *investigación educativa* podemos aproximarnos a entender, describir y permear los sistemas de creencias en los dos sistemas. Más aún, cuando en estos sistemas persisten problemáticas de toda índole que afectan el desarrollo individual y social de los individuos, así como a sus diversos aprendizajes (sea en la escuela o en la familia). Siguiendo a Osborne y Dowling (1985), “el cambio hacia una visión interaccional de los problemas que presentan los niños en los dos contextos de la familia y la escuela se ha desarrollado con bastante separación entre los ámbitos clínico y educacional, con poca fertilización cruzada” (p. 17).

Si nos referimos puntualmente a dos de los ejes temáticos del macroproyecto “Educación familiar: comunicación en familia y convivencia familiar”, encontramos que justamente el interés investigativo de los maestrantes de la cohorte 2016-2017 reflejaba ciertas ciudad de Bogotá. Estas preocupaciones relacionadas con la formación en valores, los estereotipos sexistas y los límites generacionales desdibujados con respecto a los abuelos, también pusieron de manifiesto la necesidad del maestro por comprender, desde el enfoque de la investigación-acción, las problemáticas de conducta y de aprendizaje con las que convive en su aula, la necesidad de escuchar las voces que parecen obvias, de reconocer otras organizaciones familiares en las cuales los acudientes hoy no son ni los padres ni las madres; en otras palabras, la necesidad del maestro de actuar como sujeto cultural de cambio y transformación. A continuación se mencionan algunos ejes temáticos con los que se pretendían adelantar las investigaciones específicas en el marco del macroproyecto en mención:

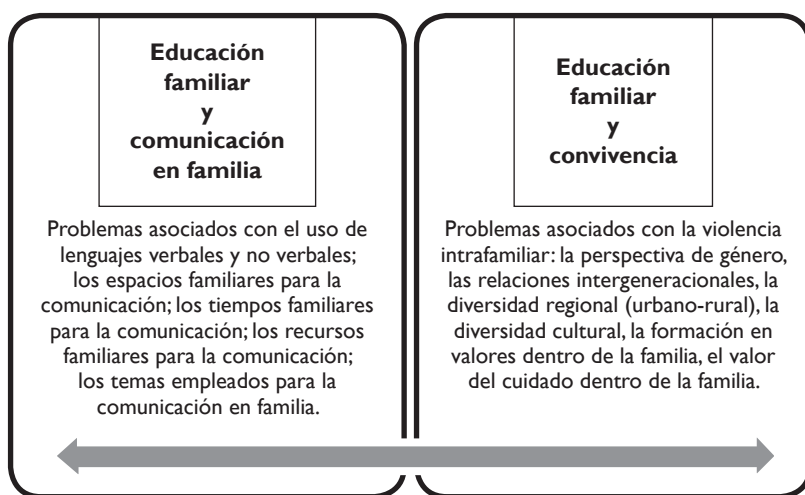


Figura 2. Educación familiar; comunicación y convivencia. Fuente: tomado del macroproyecto “Educación Familiar” (2016-2017), Maestría en Docencia, Universidad de La Salle).

Es por ello que las investigaciones adelantadas en el mencionado macroproyecto, y que tuvieron como interés investigativo la educación familiar con relación a la comunicación en familia y la convivencia (Figura 2), siguieron un

enfoque de investigación-acción que se traducía, entre otros aspectos, en un enfoque sistémico conjunto dirigido hacia las problemáticas evidenciadas en el doble contexto de la familia y la escuela y centrado en la relación entre los dos sistemas. Así, los maestros investigadores se aproximaron a analizar rasgos de la cultura intrafamiliar y su eco en la cultura escolar; desde un proceso que permitía clarificar diferencias en la percepción de los problemas, centrándose en cómo ocurren. Además, el contacto inicial con las familias exigió una comprensión detallada de sus discursos, actitudes, supuestos y creencias, para desde allí actuar con propuestas de intervención piloto que buscaban facilitar la comunicación y fortalecer la convivencia entre los miembros de la familia.

Hasta este punto hemos afirmado la relevancia que tiene para la escuela y los maestros el reconocer la cultura intrafamiliar. Asimismo, no hemos desconocido el impacto que tiene la cultura escolar en las creencias de las familias. Cabe resaltar también que cada una de estas culturas connota la particularidad de cada sistema y que, por lo tanto, no sería factible hablar de un único sistema escolar o familiar, como tampoco de una única cultura intrafamiliar o escolar. Sería preciso mencionar entonces la diversidad cultural que cada uno de estos sistemas ofrece, y en la que radica la riqueza humana de sus *significantes en acción*. Las culturas intrafamiliares y escolares merecen ser exploradas, descritas e indagadas por los maestros investigadores.

Tercera comprensión: Familias participantes y agentes del cambio educativo

Hay mucho dolor en los sistemas humanos que no tiene por qué estar ahí.

Hay mucha esperanza, vitalidad y alegría preparadas para florecer cuando los miembros del sistema aprendan cómo alimentar estas cualidades positivas.

(Lieberman y Hardie, 1981)

En la primera comprensión de este capítulo rescatamos cinco principios que podrían caracterizar la perspectiva sistémica familiar y escolar. Advertíamos que tanto la familia como la escuela tienden hacia un estado permanente de equilibrio (tercer principio denominado homeostasis por algunos autores). Sin embargo, existe dualidad en las familias: por una parte, el logro de tal equilibrio parece algunas veces inalcanzable, caótico, o por el contrario, no hay

mayor interés por alcanzarlo, parece obviado y desconocido; por otra parte, las problemáticas intrafamiliares incrementan y los involucrados desconocen cómo atenderlas. Por consiguiente, las investigaciones en educación familiar nos han trazado un reto imperativo: generar un *cambio educativo* que contemple a la familia como protagonista y agente de su propio actuar.

Uno de los aspectos clave para la gestión satisfactoria del cambio, es una atención sensible a los aspectos culturales. Esto significa, esencialmente, intentar dar un sentido a por qué los integrantes de la familia se comportan como lo hacen, hasta qué punto su comportamiento está determinado culturalmente, cómo el propio concepto de cultura puede ser formado y desarrollado deliberadamente, de manera que optimice los objetivos del sistema familiar interno, lo que la familia proyecta alcanzar en las diferentes dimensiones de su desarrollo.

Una educación familiar que *empodere* a la familia como participante y agente del cambio educativo deberá reconocer que este sistema está constituido por individuos únicos y distintos. Según Whitaker (1983), el verdadero respeto por la individualidad es un rasgo característico de una cultura de gestión eficaz, y el reto del liderazgo es, sobre todo, saber aprovechar los diferentes modelos de conocimiento, técnicas y cualidades, en la búsqueda de las metas organizativas.

Así entonces, la dimensión personal se constituye en un pilar fundamental para comprender la cultura intrafamiliar y atender sus problemáticas más intrínsecas. El concepto de potencial humano en las familias serviría para subrayar el hecho de que todos sus integrantes están históricamente situados, viven a diario experiencias distintas y diferenciadas, buscan ser mejores de lo que son actualmente y requieren de estímulo y apoyo, entre otros.

Retomando el discurso de la cultura organizacional y su posible cercanía con la perspectiva sistémica familiar, Whitaker señala que

[...] la tendencia a la dirección, tan importante en la gente, está motivada por las organizaciones personales y profesionales. Cuanto más explícita sea la forma de realizar esto y más acorde esté a los enfoques organizativos, mayor será la probabilidad de que la energía potencial se transforme en una poderosa fuerza catalítica. (p. 110)

Si bien estas afirmaciones sobre la individualidad de las organizaciones (en general) y de la cultura intrafamiliar (en particular) permiten entrever su

relevancia, la realidad social de las familias en nuestro contexto colombiano se impone. Entender brechas generacionales, enfrentar coyunturas culturales mediadas por la tecnología, nuevas formas de relacionarse entre géneros, realidades socioculturales como el desplazamiento, la guerra o el posacuerdo, hacen parte de la cotidianidad en las familias.

Ante este panorama social y desde un enfoque sistémico que defiende la dimensión humana, cabe preguntarnos cómo generar un cambio educativo en las familias. Al respecto señalaremos cuatro aspectos a considerar desde la educación familiar.

El autoconcepto

Desde el terreno de la psicología existen dos ideas relevantes en el proceso de cambio: el éxito psicológico (Argyris, 1979) y el futuro enfocado en función de la imagen (Singer, 1974). El éxito psicológico es vital para una supervivencia sana en el interior de las familias, así como para el crecimiento de un autoconcepto positivo. Esto ayuda a los integrantes de la familia a sentir una fuerte sensación de competencia (sana) y autoconfianza en aquellos aspectos de la vida a los que todos dedican su esfuerzo y energía: la madre que quiere educar mejor a sus hijos, el padre que quiere dar mejor ejemplo, los hijos que quieren enorgullecer a sus padres, etcétera. El cambio, en particular cuando es impuesto desde el exterior, puede suponer una amenaza para el éxito psicológico y, en consecuencia, para el autoconcepto. Al respecto nos referimos específicamente a aquellas iniciativas que fracasan al pretender 'formar' a las familias, mostrarles lo que se supone 'desconocido' para ellas, enseñarles la receta perfecta para ser mejores.

En cuanto a la proyección futura de la familia y del papel de cada uno de sus integrantes, es importante considerar que las metas a largo plazo basadas en la realidad presente no se deben volver muy rígidas demasiado pronto. Esta situación genera en ella sentimientos de desilusión y frustración, cuando tales metas no pueden ser alcanzadas del modo como se había esperado. Sin embargo, sí es necesario que en el interior de las familias se creen proyectos, sueños, objetivos a alcanzar como insumo fundamental para sentir la necesidad de un proceso de transformación de todos los que conviven a diario.

El empoderamiento

Este es un concepto estrechamente vinculado con la tendencia a la autorrealización. Se relaciona con la capacidad de los individuos para asumir más responsabilidades en orden a satisfacer sus necesidades personales y familiares. Difiere de la motivación en que el empoderamiento pone el énfasis en el individuo, de modo que sea este quien cree sus propias condiciones de crecimiento, defina sus retos y fije sus propias metas y objetivos. De acuerdo con Hopson y Scally (1981), el *empowerment* plantea algunos principios y valores que guardan gran pertinencia en la cultura intrafamiliar, tópico que nos convoca:

- Los individuos son responsables de sus propios actos, de sus propios sentimientos y emociones, así como de sus reacciones ante la conducta de otros.
- Las situaciones nuevas y posibles errores conllevan oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento.
- Solamente los individuos pueden activar su propio potencial para el crecimiento.
- Todos los individuos pueden hacer más de lo que están haciendo actualmente para llegar a ser más de lo que son ahora.
- Ser consciente conlleva responsabilidad, y esta, a su vez crea la posibilidad de decisión.
- El crecimiento y el desarrollo nunca finalizan, la autorrealización no es un fin a alcanzar, sino un proceso constante de transformación.

La autoevaluación

La autoevaluación condiciona el modo en que nos comportamos y lo que hacemos. Según Whitaker (1983), la “organización de éxito” es aquella que construye una base de autoestima y autoconfianza a través de un equilibrio adecuado de desafío y apoyo. En conexión con el autoconcepto y el empoderamiento, la autoevaluación de la comunicación intrafamiliar y la convivencia intrafamiliar permite un ejercicio de autorreconocimiento. Esta tarea no solo está a cargo de los padres o responsables del sustento económico del hogar, por el contrario, la autoevaluación en la familia representa un compromiso de todos sus integrantes por hallar los desaciertos en sus acciones, las fortalezas en sus logros o las oportunidades de mejora para el futuro cercano. El reto está en que la cultura intrafamiliar, que se construye y se reconstruye, busque

generar tal actitud de revisión permanente, de autorreflexión y de querer transformarse, avanzar. Sin duda, el componente primordial para trazar puentes entre la autoevaluación de un padre de familia y la que logra hacer su hijo, por ejemplo, es la comunicación asertiva. Saber autoevaluarse es también saber expresarse, saber comunicarse con sus semejantes.

Las anteriores consideraciones reafirman que las iniciativas motivacionales (externas) que en ciertas ocasiones se dirigen a las familias para ‘superar’ sus dificultades no son suficientes para el anhelado cambio educativo familiar. Programas de intervención generados desde políticas públicas o desde iniciativas privadas no siempre alcanzan el efecto que se plantean. Tal vez esto sucede debido al desconocimiento de las culturas intrafamiliares en su diversidad y riqueza, y más aún, al hecho de silenciar las voces de sus integrantes, quienes tendrán mucho por contar, opinar, argumentar y replantear.

Es allí donde la investigación en educación familiar gana un lugar privilegiado desde el cual no solo se diagnostican las problemáticas familiares más recurrentes o actuales, sino que se adelantan ejercicios investigativos sistemáticos y contextualizados que empoderan a las familias ante el cambio educativo.

La resistencia al cambio

Es necesario aludir aquí a la inminente presencia de una resistencia al cambio en las familias, dificultad también reconocida por el macroproyecto de investigación “Educación familiar (2016-2017)”. Si bien cualquier resistencia al cambio puede representar una estrategia de autoprotección ante cierta amenaza o el intentar preservar el *statu quo* de la cultura intrafamiliar, en el caso particular de las familias coincidimos con las dos formas de resistencia al cambio que sugiere Plant (1990): la resistencia sistemática tiende a aparecer cuando hay falta de conocimiento, información, técnica y capacidad organizativa. Es casi como si la familia en cuestión estuviese gritando: “¡Nosotros no podemos hacer esto!”. La resistencia de conducta está centrada en un punto más emocional y se deriva de las reacciones, percepciones y supuestos de los miembros de la familia o de los individuos más cercanos a ella. Este tipo de resistencia se podría ejemplificar con la falta de confianza, el miedo al fracaso o la desesperación que experimentan algunas familias ante sus dificultades y que, por tanto, los bloquea ante el cambio.

Rescatamos a continuación un abanico de razones para la resistencia organizativa ante el cambio que encuentran eco en la cultura intrafamiliar (Figura 3):

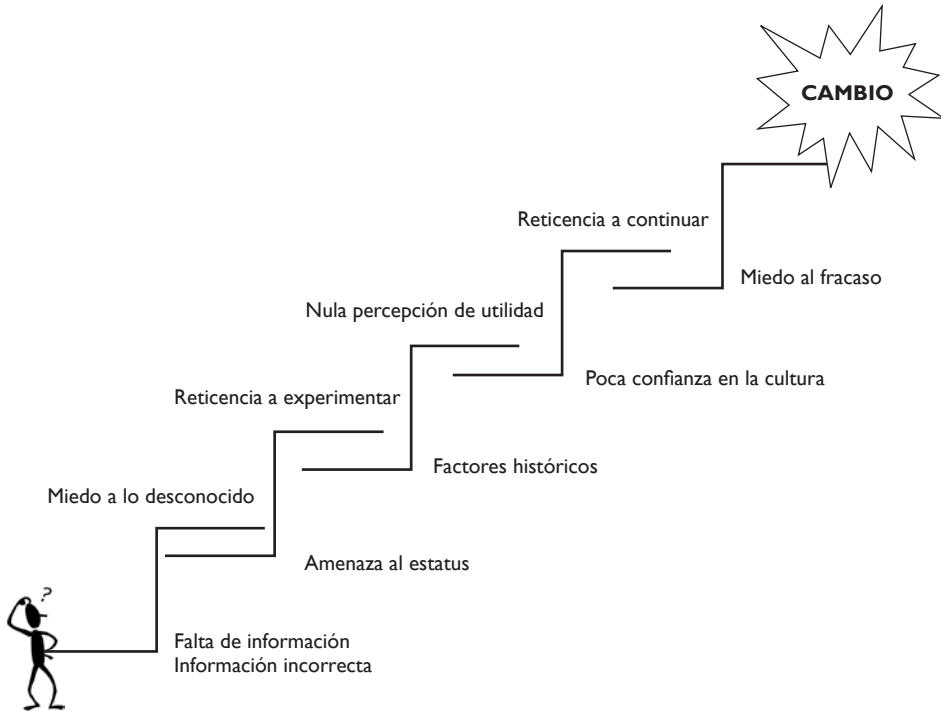


Figura 3. Razones para la resistencia organizativa ante el cambio.

Las razones que se esbozan en la Figura 3 dan cuenta de una cierta transición o movimiento de las familias desde lo rutinario hacia lo nuevo, de lo conocido a lo desconocido. Stephen Fink (2001) proporciona una visión muy útil de este proceso y sugiere que cualquier cambio substancial en nuestras vidas implica una secuencia de etapas reactivas como la conmoción, el retroceso, el reconocimiento y la adaptación. Tales etapas deben ser consideradas con atención en cualquier propuesta de intervención que, desde la educación familiar, busque permear la cultura intrafamiliar y todas sus problemáticas. Además, aunque la noción de etapas hace alusión a proceso, cabe resaltar la dificultad de que este proceso se lleve a cabo por iniciativa propia de las familias en nuestra realidad actual. ¿Cómo apoyar el cambio? El interés particular de la educación familiar nos hace pensar que la familia no puede de forma aislada solventar

todas sus necesidades, mucho menos aquellas en las que no se encuentran salidas efectivas para comunicarse o convivir mejor. Por tanto, ni la familia ni la escuela pueden solas afrontar la formación de la niñez y la juventud, se hace necesario un acercamiento en el cual la educación familiar se coloque como posibilidad pedagógica de tal confluencia (Páez y Pérez, 2016). En la cuarta comprensión de este capítulo profundizaremos en el rol facilitador que puede protagonizar la escuela respecto de esta discusión.

¿Y después del cambio? Luego de este breve recorrido por aspectos que ayudarían a proyectar una participación activa de las familias como protagonistas y agentes de su propio cambio, debemos afirmar que, como todo proceso de cambio, se caracteriza por su estado inacabado. Si bien las investigaciones en el campo de la educación familiar han ido aclarando o descubriendo importantes indicios, estrategias y propuestas para solventar la crisis familiar y su repercusión en la escuela, estas se constituyen en huellas válidas para seguir el camino investigativo.

Cuarta comprensión: Maestros que se indagan por la educación familiar

Nuestros alumnos se hallan inmersos en dos culturas paralelas, la familiar y la escolar, que permanecen separadas como si se tratase de dos realidades estancas que no se influyen entre sí. (Palacios, Hidalgo, y Oliva, 1995)

La noción de los padres y maestros como colegas en la educación y el cuidado del niño no es nueva y hoy se acepta normalmente que las familias y las escuelas no pueden operar aisladas sin efectos perjudiciales para él. Sin embargo, a menudo se produce el caso de que las buenas relaciones casa-escuela (escuela primaria) tienden a decaer tras el paso a la escuela secundaria y más aún a la educación superior. Tal distancia entre la casa y la escuela puede llevar a interacciones entre los padres y maestros que se caracterizan por estar a la defensiva, la falta de cooperación y, a menudo, agresiones y conflicto abierto.

Tucker y Dyson (1976) señalaron cómo un sentimiento de alienación entre padres y profesores puede hacer que el niño soporte el pesado rol de ‘comunicador’ principal entre la casa y la escuela, llevando información, mensajes y valores entre los dos sistemas. Estos autores sugieren que el papel de portador de mensajes puede tener un fuerte impacto en el niño, tanto físico y emocional, como académico.

Desde luego, los sentimientos de aislamiento y mala comunicación no solo suelen darse entre sistemas, sino también en el interior de estos. Al respecto, en la tercera comprensión de este capítulo expusimos algunas situaciones relacionadas con la cultura intrafamiliar. En cuanto a la cultura escolar, también evidenciamos varias situaciones que ponen en riesgo el cambio educativo y la participación de las familias; para ejemplificar, haremos alusión a las ocasiones en que el equipo docente de algunas instituciones se siente limitado al no contar con oportunidades para reunirse y discutir en profundidad las dificultades de sus estudiantes, los posibles indicios de las culturas familiares que llegan a la escuela desde diferentes latitudes, la falta de recursos para dinamizar sus prácticas con las familias, o el desinterés que causa en algunos maestros o directivos el trabajo cooperativo para afrontar las problemáticas del día a día escolar. Con relación a esta última situación planteada se encuentra con frecuencia el interés de la escuela por delegar en profesionales, como psicólogos educativos, orientadores, terapeutas, profesionales de la salud, etcétera.

Aunque en otros contextos educativos los maestros y directivos comprenden la complejidad de los problemas relacionados con la familia y su repercusión en los aprendizajes de los estudiantes, pocas veces hay una comprometida intención de realizar un acercamiento sistemático y reflexivo a la cultura intrafamiliar o proponer una intervención multisistémica o interdisciplinar.

Lograr cierto 'equilibrio' en la escuela para aproximarse a un cambio educativo en el plano de la educación familiar exige, a nuestro parecer, indagar por el lugar de la educación familiar en el terreno pedagógico, los rasgos interpersonales en la cultura escolar, la formación en educación familiar dirigida al maestro, la práctica reflexiva y la reflexión crítica del maestro.

La educación familiar desde una óptica pedagógica

En primer lugar, según Aguilar (2002), el ámbito educativo familiar se justifica como objeto de estudio de la pedagogía, ya que la tarea educativa ejercida por los padres o cuidadores puede engendrar nuevos conocimientos para mejorar y transformar las prácticas educativas. Además, la educación familiar, de acuerdo con dicha autora, es un campo disciplinar reciente que explica el desarrollo de intervenciones sociales y, por ende, de intervenciones planificadas y desarrollo de políticas de ayuda a las familias.

En consonancia con este planteamiento, otros autores han argumentado que todas las disciplinas que se relacionan directa o indirectamente con la tarea educativa podrían tener lugar dentro de las ciencias de la educación. En sí, la distancia entre educación familiar y pedagogía cada vez es menor y su diálogo es mejor comprendido por los humanistas. Tal vez uno de los mayores puntos de encuentro entre estos dos campos de acción sea el expuesto por Fernández-Sarramona (1977), que se refiere a la necesidad de reconocer los aspectos diferenciales considerando que toda acción educativa acontece en un espacio ambiental: escuela, familia y sociedad.

Sin duda, los cambios y transformaciones sociales de la familia reclaman una especial atención de planteamiento pedagógico e investigador en la escuela, es allí donde la óptica pedagógica permite posicionar a la educación familiar.

Rasgos interpersonales en la cultura escolar

En segundo lugar, vale la pena profundizar en la segunda comprensión expuesta en este capítulo, referida al concepto de cultura desde el sistema familiar. Respetando la polisemia anunciada, en este apartado nos referiremos al concepto 'cultura escolar', dado que ciertos autores lo han empleado con relación al trabajo en las escuelas (Figura 4). Fullan y Hargreaves (1992) describen que

las creencias y expectativas mostradas ponen de manifiesto la forma en que funciona la escuela, particularmente en lo referente a cómo se relaciona la gente (o cómo fracasa al relacionarse). En términos sencillos, la cultura es "la forma" en que hacemos las cosas y cómo nos relacionamos unos con otros. (p. 119)

En términos culturales, la escuela es una organización en la que acontecen "múltiples realidades sociales" (Nias, 1989), es un "hábitat social que incluye lo informal, lo efímero y lo oculto como lo visible y lo oficial" (Westoby, 1988). Por lo tanto, la cultura escolar trata sobre la conducta de quienes allí interactúan (lo que dicen y hacen), las relaciones (cómo trabajan unos con otros), las actitudes y valores (cómo ciertos supuestos, creencias y prejuicios afectan el sistema). Nias y otros (1989), en su estudio detallado sobre las relaciones interpersonales de los equipos de las escuelas primarias, subrayan cuatro rasgos interpersonales de la cultura escolar: creencias y valores; enfoques, actitudes, significados y normas; símbolos, rituales y ceremonias; comportamientos, estilos y posturas.

Ante la importancia de reconocer los rasgos representativos de determinada cultura escolar, es pertinente identificar cuál es el lugar otorgado a la educación familiar dentro de dicha cultura escolar.

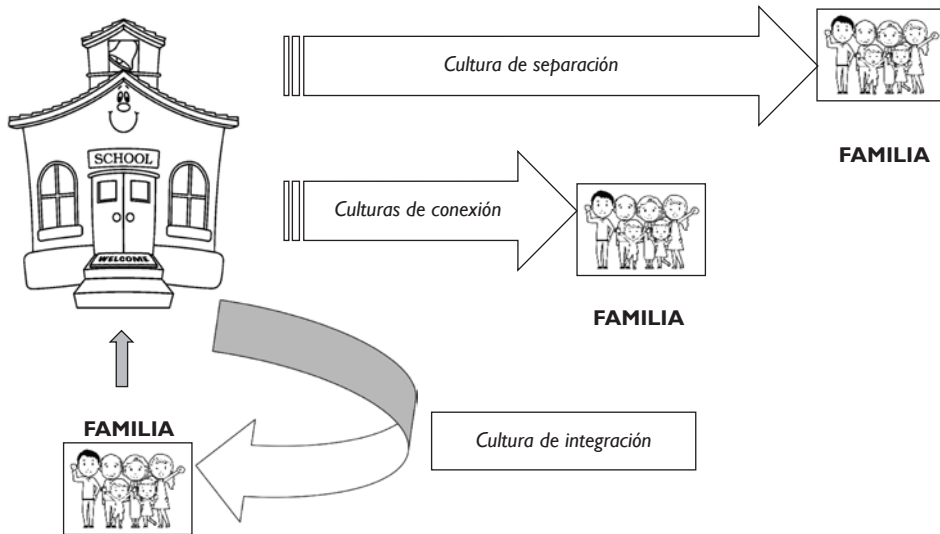


Figura 4. La cultura escolar y su relación con el trabajo en la escuela

La Figura 4, inspirada en el modelo de Fullan y Hargreaves, permite distinguir tres posibles tipos de culturas adaptables al escenario escolar, sobre todo cuando se trata de educación familiar. Existen escuelas que se caracterizan por una *cultura de separación*, es decir, una cultura organizativa individualista donde es evidente el aislamiento de todas sus dependencias y de todos sus actores, escuelas donde no se apoya el cambio ni la mejora de procesos que involucren a la familia, pues este sistema está invisibilizado, obviado o relegado. Para esta cultura de separación, existe una distancia considerable entre el universo que los estudiantes viven en sus casas y el día a día escolar; además hay pocos intentos para crear acuerdos, lazos, estrategias cohesionadas y lideradas por los maestros.

Diríamos que en un estado intermedio, se encuentran las escuelas que manifiestan tener *culturas de conexión*. Según Fullan y Hargreaves (1992), pueden existir tres variantes de este tipo de cultura y que aquí replicamos a la cultura escolar. La *balcanización*, por ejemplo, designa la fragmentación del sistema, es

decir, la existencia de grupos en la escuela (directivos, maestros, administrativos, etc.) que reflejan diferentes puntos de vista sobre lo que se espera que la familia haga o diga. Tal fragmentación genera poco seguimiento a iniciativas que invitan a la participación de las familias y baja calidad en sus intervenciones; es el caso de algunas escuelas de padres que no resultan ser altamente participativas, ya sea por rupturas en la comunicación escuela-familias, o por falta de seguimiento, por interés efímero o por delegar esta responsabilidad educativa exclusivamente a orientadores escolares, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros profesionales.

Una segunda variante de las culturas de conexión, se denomina de *fácil colaboración*. En la escuela esta cultura se caracteriza por una planificación reactiva antes que proactiva en la toma de decisiones frente a las problemáticas familiares, la cordialidad o camaradería con padres y acudientes (aunque el ambiente laboral entre maestros no sea el más óptimo para su desarrollo profesional), pero escaso contacto con la teoría, la práctica reflexiva y el compromiso profesional desde fuera de la escuela. Una tercera variante tiene que ver con la *colegialidad ficticia*. Se caracteriza por una serie de procedimientos formales, específicos y burocráticos para incrementar la atención sobre la planificación y consulta en equipo. Un ejemplo cercano lo encontramos en escuelas que abogan por una participación permanente de la familia desde sus proyectos educativos institucionales (misión, visión, principio, metas); sin embargo, lo estipulado en sus documentos institucionales no llega a la práctica del aula, a la cotidianidad escolar. En otros casos la situación de esta cultura empeora cuando en la escuela se experimenta cierta colegialidad y asociación impuesta, creando un grado de inflexibilidad que viola los principios de juicio de cada maestro, de cada padre o acudiente y de cada niño, niña o joven.

En cuanto a la *cultura de integración*, que visiblemente se posiciona de manera diferente en la Figura 4, podemos afirmar que es de estrecha colaboración, permite la expresión de un compromiso fuerte y común a todos los involucrados (padres, acudientes, directivos, maestros, estudiantes, comunidad educativa), así como cierta responsabilidad colectiva y sentido de pertenencia por lo que se construye en esta interacción. En esta cultura escolar existe un punto de encuentro, lugar común en el que familia y escuela se relacionan con fines precisos, se reconocen sus problemáticas mutuas y se tienden puentes para superar las crisis. Esto se traduce en un proceso sistemático de reflexión en el que el autoconcepto, el empoderamiento y la autoevaluación crean la base para acercarse

a un cambio educativo (véase tercera comprensión del presente capítulo). Es importante señalar que la cultura de integración expuesta asume un liderazgo evidente por parte de la escuela. Algunas veces se confunde tal liderazgo con la responsabilidad única y exclusiva de la escuela por encontrar recetas mágicas, soluciones, propuestas. Si rescatamos lo enunciado sobre el cambio educativo, es preponderante que la escuela lidere y la familia participe activamente.

Murgatroyd (1988) nos proporciona un análisis muy útil e interesante de la cultura y el cambio, mediante el trazado de ciertos paralelismos entre la dinámica de las familias y la cultura de las organizaciones. Señala cuatro tipos de relaciones que son especialmente significativas a la hora de formar una identidad cultural en la educación familiar (Figura 5):

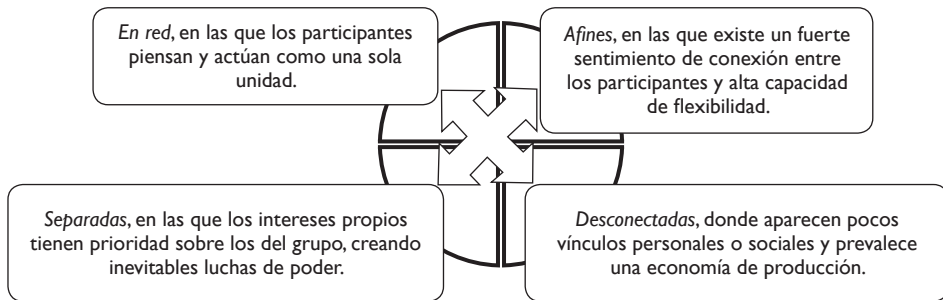


Figura 5. Relaciones significativas de identidad cultural en la educación familiar

La Figura 5 permite ilustrar los aciertos y límites de algunas propuestas lideradas por la escuela. Estas relaciones también dejan entrever la necesidad de llevar a cabo investigaciones situadas, contextualizadas y reales que, desde una cultura de la integración, acerquen a las familias y a la escuela desde lo teórico y metodológico. Pensar en un cambio tal implica algunos desafíos para los maestros, para el currículo, para la gestión educativa, para la didáctica.

La formación, la práctica reflexiva y la reflexión crítica del maestro

Siguiendo a Aguilar (2002), es posible pensar en una formación en educación familiar dirigida a maestros, pedagogos y profesionales relacionados con la educación. Una formación semejante se concibe dentro del ámbito del maestro investigador y de la formación permanente.

Desde el paradigma ecológico y el enfoque global y holístico de la realidad actual de las familias colombianas, nuestro contexto llega a ser trascendental para que el maestro se forme en asuntos relacionados con la educación familiar. Como señalan diversos autores (Bronfenbrenner, 1987; Medina, 1997, entre otros), la enseñanza hoy en día no se puede comprender sin tener en cuenta el contexto. Ya lo afirmábamos en nuestra primera comprensión de este capítulo, reconociendo que el contexto es uno de los principios básicos de la teoría sistémica general, ya sea para comprender la cultura familiar, o la escolar.

Además de recobrar la relevancia que tiene el contexto, la formación en educación familiar deberá estar orientada hacia la indagación. Para Zeichner (1983) este paradigma requiere necesariamente la investigación crítica y la reflexión.

Aunque existen experiencias de formación en educación familiar en diferentes latitudes (Estados Unidos, Bélgica, España, Argentina), es importante mencionar que no todos los maestros buscan la profesionalización específica en este campo. Una vez logran identificar su interés por atender problemáticas familiares que marcan su quehacer docente, los maestros deben conducir sus indagaciones hacia una formación —guiada o autónoma— que les permita dotarse de conocimientos, teóricos y prácticos, e instrumentos para saber relacionarse con las familias e invitar a la colaboración y participación. Lograr conducir a los maestros a esta ruta formativa es una ganancia excepcional para la cultura escolar.

Tras la experiencia formativa vivenciada en el macroproyecto “Educación familiar”, y específicamente en las experiencias investigativas relacionadas con la comunicación y la convivencia intrafamiliar, se pudo constatar la necesidad de formar a los maestros desde la práctica recurriendo a dos principios mediados por un enfoque de investigación: la reflexión y la colaboración. De acuerdo con Aguilar (2002), estos principios se traducen en la espiral autorreflexiva que caracteriza a la investigación-acción como enfoque cíclico que permite entender a

la familia como micro-representación de la realidad macrosocial [...] donde se produce un intercambio recíproco: la familia (microsociedad), refleja a la sociedad y la sociedad (macrofamilia), refleja a la familia, portadora de valores que emergen de las múltiples interacciones intergeneracionales que producen los cambios de mentalidad social y cultural. (p. 35)

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las comprensiones de la cultura intrafamiliar desde el escenario escolar que hemos presentado en este capítulo se concentran en un modelo de familia de base sistémica en contextos educativos. Estas comprensiones, además, recogen algunas reflexiones pedagógicas que pueden ser incluidas en una formación en educación familiar dirigida a maestros de todos los niveles educativos, inquietos por traspasar el terreno de la crítica vacía sobre la crisis familiar actual, maestros que buscan indagar sobre el cómo se manifiesta la cultura intrafamiliar y cómo crear un ambiente propicio para su presencia en el aula.

Debemos afirmar, entonces, que hablar de una formación en educación familiar desde la pedagogía requiere de una investigación continua en la escuela encaminada a tratar los problemas familiares, a empoderar a las familias para que asuman la comunicación y la convivencia como pilares de su cambio educativo. Ante este panorama retador, el maestro se presenta como un líder, como un investigador reflexivo, curioso, propositivo, crítico y portador, también, de una cultura familiar y escolar propia.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Argyris, C. (1979). *El individuo dentro de la organización*. Barcelona: Herder.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Burden, B. (1981). *Systems theory and the relevance to schools*. Londres: Croo Helm.
- Dare, C. (1982). *Families with school going children*. En *Family therapy: complementary frameworks of theory and practice*. Londres: Academic Press.
- Dowling, E., y Osborne, E. (1985) (1994). *Familia y escuela: una aproximación conjunta y sistémica a los problemas*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Sarramona (1977). *Aspectos diferenciales de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Fink, S. (2001). *Teaching and Change*. En *Standards and Whole System Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Hoffman, L. (1981). *Fundamentos de la terapia de familia*. Nueva York: Basic Books.
- Hopson, B., y Scally, M. (1981). *Habilidades de vida para la enseñanza*. Londres: McGraw-Hill.

- Katz, D., y Kahn, R. (1969). *Características comunes de los sistemas abiertos*. En *Systems thinking*. Penguin Books.
- Lieberman, M., y Hardie, M. (1981). *Resolviendo a la familia y otros conflictos*. Santa Cruz: Unity Press.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Ra-Ma.
- Murgatroyd, S. (1988). *Consulta y consejo en la escuela*. Londres: Cassell.
- Nias, J. (1989). *Relaciones de equipo en la escuela primaria*. Londres: Cassell.
- Páez, R., y Pérez, N. (noviembre 7-11, 2016). *La educación familiar: una necesidad en el escenario escolar*. Ponencia presentada en la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes, Manizales.
- Plant, R. (1990). *La dirección del cambio en la empresa*. Barcelona: Editorial Gestión.
- Plas, J. (1986). *Psicología de los sistemas en las escuelas*. Nueva York: Pergamon.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plazas & Janés.
- Singer, B. (1974). The future focused role image. En *Learning for tomorrow: the role of the future in education*. Nueva York: Random House.
- Stoker, R. (1992). Working at the level of the institution and the organization. *Education Psychology in Practice*, 8, pp. 15-25.
- Taylor, D. (1982). Family consultation in a school setting. *Journal of Adolescence*, 5, pp. 367-377.
- Tucker, B., y Dyson, E. (1976). La familia y la escuela: utilizando recurso humano para promover el aprendizaje. *Family Process*, 15, pp. 125-141.
- Walrond-Skinner, S. (1976). *Psicoterapia de la familia y de la pareja*. Barcelona: Toray.
- Westoby, A. (1988). *Cultura y poder en organizaciones educativas*. Milton Keynes: Open University Press.
- Whitaker, P. (1983). *The primary head*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Whitaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigm of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34.

Capítulo 3

APUESTA PARA EL INICIO DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN EL ESCENARIO PERIFAMILIAR

Ruth Milena Páez Martínez*

RESUMEN

Hay necesidad de una educación familiar en Colombia. Algunas evidencias de ello se observan en los enunciados de los documentos de política, pero otras, las más sentidas, se expresan en el ámbito escolar: los docentes se sienten solos, sin el apoyo de la familia, y en la voz de muchos padres o acudientes de los menores escolarizados que no logran conciliar sus tiempos familiares con los laborales ni personales, se les dificulta estar más pendientes de los menores en la escuela. Este capítulo surge de las reflexiones derivadas del macroproyecto de investigación “Educación familiar (2016-2017)” —realizado en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (Bogotá)— y el interés de la autora por la temática. Primero se presentan cuatro de las situaciones que limitan las posibilidades de educación familiar en el escenario perifamiliar y luego se plantea una propuesta concreta de autorreconocimiento de la historia familiar para iniciar este tipo de educación.

Palabras clave: educación familiar, escenario perifamiliar, escuela, familia, historia familiar.

* Docente investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá; doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; coordinadora del Grupo de Trabajo de Clacso “Formación docente y pensamiento crítico”. Junto con Natalia Pérez dirigió el macroproyecto de investigación “Educación familiar”.

INTRODUCCIÓN

Hoy por hoy, tanto la familia como los entes relacionados con ella en los campos educativo, recreativo, de salud y demás, parecen requerir un acercamiento significativo a la educación familiar. Las dinámicas cambiantes de la sociedad llevan a que deban determinarse nuevos caminos cuando se considera a la familia como una figura preponderante.

Conviene esclarecer de inicio los tres conceptos centrales que se manejan en el capítulo, así sea de modo sucinto: educación, familia y educación familiar. La *educación* se entiende como una condición única para el desarrollo, el bienestar, la participación y la calidad de vida de las personas en un contexto determinado, no exclusiva de la escuela, gracias a la que se favorece su formación y transformación. Casi nadie duda de que la educación es un escenario de múltiples posibilidades para la convivencia, el aprendizaje, la formación en valores y la vida en comunidad, entre otros, y que parece no tener caducidad. La educación contribuye a que el ser humano se ‘haga humano’ desde que entra en relación con su mundo.

El concepto *familia* está situado desde un enfoque evolutivo-educativo que se preocupa, precisamente, de los procesos y posibilidades educativas que en ella se desarrollan; la familia es “uno de los más importantes y cruciales contextos en que se produce el desarrollo humano” (Rodrigo, y Palacios, 2012, p. 25). En línea con estos autores,

la familia es un grupo social en el que las relaciones que se establecen entre sus miembros están en gran parte mediatizadas por la misión educativa que tienen los adultos de proveer a los pequeños de los instrumentos y habilidades necesarios para que alcancen su plena madurez como personas. Y todo ello dentro de una atmósfera de cariño, apoyo, implicación emocional y compromiso mutuo duradero. (p. 19).

Mientras los menores crecen y se desarrollan, se van educando, pero también lo van haciendo los adultos en la medida en que acompañan ese proceso de los más chicos.

La familia se constituye en el

escenario inicial y primordial para la educación porque es donde transcurren los primeros años del ser humano y donde la influencia

de todo lo que allí suceda es muy alta en asuntos como la formación en valores, la comprensión de unos principios de vida, la adquisición de unos hábitos y demás, determinantes para la vida en sociedad. En este escenario, todos los miembros de la familia se van formando, aun cuando no sean conscientes de ello, hasta el final de sus días. (Páez y Pérez, 2016, p. 6).

Específicamente, en el caso de Colombia es claro que las dinámicas familiares han estado expuestas a los procesos cambiantes de la sociedad y se han ido transformando para dar paso a nuevas relaciones, nuevas conformaciones y nuevos espacios. Ya no se habla de la familia como ente aislado y netamente privado, sino como un espacio influenciado por numerosos factores. Esto hace necesario, entre otras cosas, que la sociedad en general y las instancias gubernamentales, desde las políticas públicas, contribuyan al máximo en el apoyo y la preparación de las familias en distintos campos de la vida familiar.

Por su parte, la *educación familiar* se refiere a los procesos formativos para los distintos miembros de la familia, que se realizan de modo deliberado al menos en tres direcciones: de los padres o acudientes con los hijos o hacia estos u otros miembros del grupo familiar; de la familia hacia otras familias, con otras familias o hacia entes externos a ella; y de los profesionales o entidades externas hacia la familia o con esta (Gervilla, 2008; Touriñán, 2010; Bernal, Rivas, y Urpí, 2012).

Esta educación, en su primera perspectiva desde la familia y para la familia, consiste en un tipo de educación que propende por el bienestar de sus miembros; en sus inicios, se focalizó hacia los hijos o los menores de ella. Algunos autores siguen reflexionando y estudiando este campo con especial atención, como el caso de Francisco Esteban, quien la asume como aquella educación concentrada en la educación moral de la persona, en “conducir a los hijos a lo que están llamados a ser, asumiendo que eso que están llamados a ser lo deben descubrir ellos mismos” (2014, p. 22). Desde esta mirada de Esteban, la educación familiar consiste en dar lo que uno posee y en ese dar, influir en el hijo de modo tal que se deje una huella, algo que quede para siempre, que se adentre en el territorio de la persona, de su identidad. Es decir, algo que vincule a los padres o acudientes con los menores a través de la identificación con una tradición y un pasado familiares, sociales y culturales, y a través de la proyección o del sueño de una vida buena para sí y para los demás.

A tal fin han de aprovecharse de la mejor manera las vivencias y experiencias familiares en torno al dolor o la alegría, la abundancia o la escasez, la cobardía o la valentía, la solidaridad y la indiferencia, entre otros, y aprovechar con esto el uso de la forma narrativa que es la manera más cercana como se comprende y se da sentido a las cosas. En una perspectiva simbólica por ejemplo, la calidad de vida de las personas está en directa relación con la presencia y calidad de la narración en los primeros años de vida (Páez-Martínez, 2017, pp. 159-160). Lo moral se aprende en el relato. Y como se trata de una educación moral, las preguntas por el qué, el cómo y el por qué son necesarias para discernir. En este lugar, la educación familiar tiene que ver con un “modo de vida” (Esteban, 2014, p. 22).

Un panorama gris aparece ante estas posibilidades de educación familiar. Y es que dicha educación no está siendo asumida de lleno y en pleno por la familia, posiblemente porque desconoce hoy por hoy los mecanismos para hacerlo o porque sus tiempos familiares son mínimos, o porque en medio de tanta información acerca de la crianza a los hijos está confundida, o por todo lo anterior. Lo cierto sí es que la familia, como comunidad moral que es, debe orientarse hacia lo mejor aun cuando en su seno haya diferentes discursos y proyectos de vida. Pero queda un camino pendiente por recorrer, que es el de cómo puede lograrse tal pretensión.

Esta primera perspectiva de educación familiar, de la familia para la familia, desde los estudios de otros autores (Buxarrais, Esteban, y Vilafranca, 2014, p. 63) también ha considerado la educación de todos sus miembros, aunque en especial la de la descendencia: la educación familiar es “la que más tiene que ver con el cuidado del otro [...] y con las necesidades y vicisitudes que plantea el desarrollo personal de todos sus miembros”.

De las otras dos perspectivas, una educación de la familia hacia otras o con otras familias, o hacia otros entes externos a ella, y de los profesionales o entidades externas hacia la familia o con esta, se hará mención de modo tácito.

PROBLEMÁTICAS EN EL ESCENARIO DE PERIFERIA

Desconocimiento de una historia de vida familiar en Colombia

Salvo aquellos que han decidido abordar la familia en el ámbito de algún estudio superior, trabajo social por ejemplo, o quienes por gusto particular

han querido conocer algo de la historia de la familia en Colombia, parece no haber muchas fuerzas humanas encaminadas a ello. No estarían obligados, es cierto. ¿Habría que hacerlo?, preguntaría alguien. Pocas respuestas resultan tan concisas y precisas como esta, cuando lo miramos desde una perspectiva educativa. La razón, lo educativo tiene de suyo la construcción de vínculos sociales, vínculos que no se crean de la noche a la mañana, sino que dependen tanto del reconocimiento de una tradición como de la apuesta por un futuro esperanzador aunque incierto. Y en la familia confluyen ambos asuntos.

Una educación necesita reconocer las tradiciones y, con ello, la historia que le precede a la cultura donde esta se desarrolla o tiene lugar, así como también reconocer el futuro. Saber de la historia de la familia en Colombia, y en particular de las regiones donde operan las instituciones educativas, es un asunto necesario, pues son las familias que llegan a tales entidades a través de sus hijos. Pero los hijos solos no son la familia, así como solo los padres, abuelos y demás miembros tampoco lo son. Mejor sería decir que saber de la familia en Colombia resulta ser no una necesidad, sino —diría yo— una condición. Apenas como provocación para los lectores, se recoge un ensayo del colombiano Estanislao Zuleta, que se reseña en lo que sigue.

El registro que se conoce de la familia en Colombia fue elaborado por Virginia Gutiérrez de Pineda; primero apareció el libro *La familia en Colombia; trasfondo histórico* (1963) y luego la obra *Familia y cultura en Colombia* (1968). Inspirado en ello, a finales de los años setenta Estanislao Zuleta elaboró una conferencia sobre las características de tres complejos culturales colombianos y proyectó, de alguna manera, quién podría ser ese colombiano “del futuro”, fruto de la mezcla y los cambios culturales. La tesis es que así como hay tres grandes culturas en Colombia, la Caribe, la del altiplano y la de vertiente, hay también tres configuraciones de la familia en el país. El estudio de esta clasificación de la familia colombiana, desde una perspectiva educativa, es obligatorio para quienes aspiren a contribuir o ser parte de una educación familiar.

Prelación al escenario laboral

La educación familiar, concepto más bien de recién uso, ha empezado a tener presencia en las discusiones de políticas públicas de familia en Colombia, de modo similar a como ha sucedido en España, por ejemplo, según lo datan Buxarrais, Esteban y Vilafranca (2014, pp. 63-64). Al respecto, los autores identifican tres razones que, podemos decir, compartimos en nuestra región.

Una, antes lo que acontecía en la familia en materia educativa era un asunto netamente privado (pautas de comportamiento eran de un extendido conocimiento por parte de las familias, pero lo que sucedía adentro allí se quedaba). Hoy, se mantiene lo privado, pero aparecen los entes e instituciones encargadas de velar por el entorno familiar, como el caso del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), al igual que se consideran los derechos del niño dentro de los lineamientos institucionales y la toma de decisiones, entre otros. Dos, aunque las nuevas estructuras familiares emergen, ya no es 'la familia tradicional' la única forma de concebir la familia, todas tienen una función educativa que asumir. Tres, las dinámicas familiares han cambiado; el rol de hombre, de aquel que lleva el sustento económico a la familia, y el de la mujer, centrado en las labores domésticas y de crianza, no son los mismos de hace unos años. Por diversas razones, ambos progenitores suelen laborar y, entretanto, los más jóvenes quedan bajo la observación de la familia extensa o de otras personas que no tienen de suyo esta responsabilidad de la educación. De alguna manera, los menores y los mayores, que son los más necesitados dentro de la familia, se han abandonado por atender el trabajo remunerado.

En medio de estas situaciones, un reto enorme para las familias de hoy se expresa en la pregunta: ¿Cómo educar cuando el tiempo de los progenitores o acudientes se concentra en el mundo laboral?

Este tema, quizás el más importante en los asuntos de educación familiar, no ha sido asumido de modo contundente en las políticas públicas de familia en Colombia. La política nacional de familia que contempla los años 2012-2022, tiene como propósito general

proporcionar a las familias colombianas los recursos afectivos, económicos, culturales, jurídicos, democráticos y las fortalezas como sujeto colectivo de derechos para orientar el desarrollo integral propio y el de sus integrantes individualmente considerados, para que sean reconocidas en su diversidad estructural, étnica y cultural y como agente interlocutor con su entorno político, económico y cultural¹ (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012).

¹ Subyacen a esta política trece principios básicos, que son: el enfoque de los derechos, la prevalencia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, la igualdad entre los géneros y las generaciones, la diversidad étnica y cultural, la universalidad, la integralidad, la solidaridad, la participación y concertación, la corresponsabilidad, el enfoque diferencial (género, intergeneracional, territorio, situación), la descentralización, la coordinación interinstitucional, y la interdisciplinariedad.

Allí se identificaron cinco problemas centrales que deben ser abordados²:

a) la falta de reconocimiento de las tipologías familiares en el país, por parte del Estado, lo que deriva en exclusiones y discriminaciones; b) la carencia de recursos afectivos, económicos, culturales, de solidaridad, de criterios de autoridad democrática y de fortalezas para orientar el desarrollo integral propio y el de sus integrantes, lo que afecta las relaciones internas de las familias; c) la falta de reconocimiento de las diferentes etnias y culturas que existen en el país y la falta de comunicación intracultural que afirme el pluralismo y la diversidad; d) la falta de reconocimiento de las familias como agentes políticos, económicos y sociales y como interlocutores activos con los agentes externos; e) la falta de recursos financieros y académicos de las comisarías de familia, junto con la dispersión de leyes relacionadas con los integrantes, la desactualización de las normas sustantivas y procedimentales de la jurisdicción de familia, la congestión de comisarías y defensorías de familia, etcétera.

Sin duda hay un avance en la formulación de esta política de familia, pero poco o nada sirve su enunciación si las condiciones para su desarrollo se desconocen o no se hacen posibles. La sociedad entera tiene un compromiso y una obligación con ello, pero, ¿acaso conoce de esta política y de las maneras como podría actuarse a favor del desarrollo familiar y de la educación familiar? Salvo quienes se dedican a profesiones afines la reconocen. Ni docentes, ni empleadores, ni las mismas familias saben de ella.

Entre tanto, las familias siguen en su día a día atendiendo como prioridad el campo laboral y los hijos de estas familias siguen siendo atendidos por otros familiares, o por vecinos, o por entes externos a la familia; los empleadores siguen administrando el recurso humano en beneficio de la producción y el mercado, lejos de considerar la vida familiar del personal que trabaja para ellos; los hijos de los empleadores siguen siendo atendidos por mujeres contratadas para las labores domésticas o a tal fin; y el círculo se repite: estas mujeres empleadas en servicio doméstico han dejado sus propios hijos al ‘cuidado’ de otros que no tienen esa responsabilidad, y así sucesivamente.

Hay que decirlo de modo enfático: “La tarea de educar moralmente a los miembros más jóvenes de la familia sigue siendo una función inexcusable”, afirman

² Síntesis tomada textualmente del macroproyecto de investigación “Educación familiar” (Páez, y Pérez, 2016).

Buxarrais, Esteban y Vilafranca (2014, p. 64), que no se transfiere, salvo los casos que le ameriten. Ante esto, los autores proponen una conciliación familiar que fundamente la educación moral en la familia con tres componentes: autodeterminación, libertad y cuidado. En otras palabras, compartir la responsabilidad de educar mejores personas, “personas que no persigan únicamente sus metas individuales, sino que tengan en cuenta a los otros, sus necesidades, sus aspiraciones y sus motivaciones” (Buxarrais, Esteban, y Vilafranca, 2014, pp. 72-73). Para conseguir esto, los enunciados por sí mismos no favorecen acciones transformadoras en el escenario intrafamiliar ni perifamiliar. Habrá que trabajar con las familias desde la perspectiva que se desee, pero siempre con las familias.

Desencuentro en el escenario escolar

En el libro *Familia, escuela y desarrollo humano* (Meza, y Páez (coords.), 2016) se plantean diversas circunstancias que llevan a la escuela al desánimo y la sobrecarga de actividades, toda vez que la familia no cumple con sus funciones educativas en los ámbitos corporal, emocional, moral, comunicativo, cognitivo y social. En el trasfondo de esa ausencia de familia, reflejada a través de sus hijos en el escenario escolar, una realidad parece dejar sin más argumentos a los unos y a los otros: no hay tiempo, “si no se trabaja, no se come”. Así las cosas, los docentes y las directivas quedan muchas veces desalentados y sometidos a una condición que parece no cambiar o que difícilmente lo hará. Y esta desesperanza en la escuela se convierte en un peligro.

A esto se suma que los padres o acudientes muchas veces desconocen cómo ayudar a los menores escolarizados con las tareas, y la escuela yerra al suponer que deberían saberlo, otro indicador de ese desencuentro familia-escuela.

Ante esta realidad, emergen propuestas concretas, como las escuelas de padres y las de familia, medios interesantes para implicar a las familias y para que la escuela les permita acercarse también³. Pero la pregunta que aparece es: ¿Cómo crear estos mecanismos de participación, en los cuales quienes asistan no sean solo los padres o acudientes desempleados o dedicados al hogar? Preguntas como esta pueden volverse la oportunidad para investigar activamente; los contextos de las escuelas y de las familias, así como su historia, tendrán que

³ Temas como el inicio del vínculo afectivo, el papel del adulto como modelo, la búsqueda de momentos de enseñanza, la comunicación afectiva y efectiva, el establecimiento de prioridades, entre otros, pueden abordarse dentro de las escuelas de familia del modo que resulte más oportuno y eficaz.

hacer parte de ese proceso. Se entiende que una sola persona no tiene la respuesta, pero que el colectivo puede contribuir a ese logro, toda vez que se sienta y actúe de modo corresponsable con esa búsqueda. Se puede hablar de democratizar las relaciones familia-escuela, o sea, de saber de lado y lado que hay una corresponsabilidad educativa, pero que ni la familia se asumirá como profesional de la educación, ni la escuela se asumirá en una labor que solo es de los padres.

Intervenciones desvinculadas de los contextos familiares

Las intervenciones hechas por psicólogos, psicopedagogos, orientadores escolares, trabajadores sociales, terapeutas del lenguaje y ocupacionales en escenarios escolares con la población estudiantil, han sido útiles pero se han realizado muchas veces desconectadas de los subsistemas que conforman la escuela: pares, docentes, directivos, vecinos, otros profesionales. El efecto de estas acciones no se hace esperar y se visibiliza en un bajo impacto de la labor de estos profesionales, situación que genera a su vez frustración y vacíos en sus propósitos.

Ante esto, dos preguntas se plantean Julio Abel Niño y Ana Elvira Castañeda: “¿De qué manera estamos invitándonos e invitando a los otros a conversar sobre lo que nos preocupa en la escuela?, ¿cómo diseñamos unos escenarios para que los participantes [...] puedan encontrar contextos de confianza y tranquilidad [...]?” (2010, p. 73). Las respuestas que dan se expresan en una propuesta de intervención de estos profesionales bajo la figura de consultoría en contextos escolares, con esta se pretende reconocer la multiplicidad de voces de los actores implicados en la situación, identificar alguna unidad en esa diversidad y, a partir de ahí, actuar en “redes conversacionales”.

Las redes conversacionales son entendidas por Niño y Castañeda como nodos de conversación en los que se habla de cómo se conversa y acerca de qué impide la participación familia-escuela; en los que tanto padres como docentes, consultores, estudiantes y directivos escolares no sienten que hay que defenderse de los demás estamentos, y en los cuales se establecen acuerdos sobre acciones de interés para los participantes (2010, pp. 75-76). Pensar en los espacios donde se pueden desarrollar de mejor modo tales redes es una tarea de los consultores en contextos escolares, siempre en conexión con los demás subsistemas escolares. En suma, se hace una invitación al arte de conversar. Será interesante por ejemplo, saber cómo dialogan las familias rurales, poner

en juego estas redes conversacionales con el contexto y la situación de las familias en su singularidad y en su diversidad, en su historia y en su actualidad, como se ha logrado mostrar en el libro *La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz en Colombia* (Páez-Martínez et al, 2016).

Ante esta noble pretensión, debe advertirse que en Colombia aún no se reportan estudios ni análisis acerca de los programas que contribuyen a la educación familiar, tanto desde el ámbito escolar como desde otros campos de orden social, psicológico, biológico. Identificar, por ejemplo, qué ha pasado con las escuelas de padres en el país; qué desarrollo han tenido las escuelas de familia en los espacios donde se han implementado; qué programas abordan la formación de padres y dónde se hacen los énfasis: información, prevención, desarrollo de habilidades, crianza; qué temáticas se privilegian en uno u otro programa, entre otros, son asuntos que merecen ser reconocidos por todos aquellos implicados e interesados en la educación familiar. Sería interesante tener como referente la obra coordinada por María José Rodrigo y Jesús Palacios, *Familia y desarrollo humano* (2008), donde se recoge el estado de la situación de las familias españolas en 1998.

PRIMERO CADA PERSONA: PROPUESTA PARA INICIAR PROCESOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR⁴

El planteamiento de Urie Bornfenbrenner sobre la ecología del desarrollo humano fue revelador de una estructura familiar, antes vista más desde la simplicidad que desde la complejidad. Saber de las diferentes capas que componen a la familia resulta de una ayuda enorme para reconocer quiénes hemos sido en esa familia y de qué manera muchos factores han incidido en nuestro desarrollo humano como adultos. En esta propuesta se asume la familia con una mirada ecológico-sistémica de importancia enorme en el desarrollo de los ciclos vitales de todos sus miembros; se considera que el papel de los sujetos dentro del sistema influye sobre el mismo y se reconoce la presencia de factores de riesgo y de protección en la vida familiar como influyentes en el desarrollo de la persona.

⁴ La consolidación de esta propuesta surge de mi labor en dos espacios académicos que tuve a mi cargo como docente en la Universidad de La Salle de Bogotá: uno, la electiva "Familia, escuela y sociedad", de la Maestría en Docencia, y dos, la asignatura "Consultoría en contextos educativos", de la Especialización en Familia.

La primera comprensión que propongo entender es la formulada por Bronfenbrenner, quien plantea un modelo de ecología del desarrollo humano consistente en varios tipos de sistemas que guardan entre sí una relación inclusiva: microsistema, exosistema, mesosistema y exosistema. El Cuadro I resume el planteamiento del autor (1979, citado por Rodrigo, y Palacios, 2012, pp. 48-54). Y la segunda, entender que a lo largo de nuestro desarrollo humano hemos tenido factores de protección que han favorecido nuestros procesos, pero también factores de riesgo que nos pudieron afectar e incidir en lo que actualmente somos como adultos (López, 2008).

Cuadro I. Tipos de sistemas en la perspectiva de Urie Bronfenbrenner

Clases de sistemas	Relaciones que se presentan
Microsistema	Conjunto de interrelaciones producidas en el entorno inmediato de la familia. Relaciones internas en la familia que se advierten en varios subsistemas: <ul style="list-style-type: none"> • Subsistema pareja. • Subsistema padres e hijos (padre-hijo, padre-hija, madre-hijo, madre-hija). • Subsistema hermanos. • Subsistema abuelos y nietos. • Otros.
Exosistema	Relaciones directas de la familia con los sistemas más próximos a ella: familia extendida, vecinos, amigos...
Mesosistema	Relaciones directas de la familia con otros sistemas como la escuela, el club deportivo, el partido político, la asociación de vecinos, los grupos de danzas, de música, religiosos, entre otros. El lenguaje empleado en la familia entrará en relación con la escuela. Emergen temas relacionados con el sexo, la droga, la rumba, la música...
Macrosistema	Conjunto de valores culturales, ideologías, creencias y políticas que da forma a la organización de instituciones sociales. Predomina la relación de la familia con la cultura de origen y dentro de esta, la cultura dominante. Se consideran: <ul style="list-style-type: none"> • Circunstancias sociales • Sucesos históricos • Valores y creencias • Asistencia de niños a guarderías desde chicos
Rasgos comunes: <ul style="list-style-type: none"> • Bidireccionalidad entre sistema y subsistemas. • Cada subsistema funciona con sus características propias, formando unidad con la totalidad. • Interactúan los componentes de los subsistemas. • Se comprende la presencia de una estructura familiar compleja. 	

Fuente: elaboración de la autora a partir de Rodrigo y Palacios (2012, pp. 49-54).

En concreto, la propuesta consiste en elaborar un esquema reflexivo con la historia familiar del adulto. Se trata de presentar de forma gráfica, ya sea a través de un mapa sinóptico, una forma circular, un cuadro u otra forma visual, un esquema que refleje la historia familiar del adulto en sus ciclos vitales de la infancia (0-5 años), la niñez (6-12 años) y la adolescencia (13-18 años), dentro de su microsistema familiar, exosistema, mesosistema y macrosistema. Este esquema tiene como referencia la propuesta de Bronfenbrenner ya descrita al inicio de esta sección y el planteamiento de Félix López sobre las necesidades en la infancia y la adolescencia.

El propósito del esquema reflexivo tiene por base el autorreconocimiento, una acción inicial y fundamental en todo proceso educativo que se emprenda. De ahí se desglosa la necesidad de reconocer las distintas capas y tejidos que han constituido la historia familiar de cada participante.

El contexto de la propuesta o situación que se plantea para su realización es grupal. Puede tratarse de un grupo que se está formando a nivel de pregrado o posgrado, en el caso de estudios formales en los ámbitos educativo y social; también puede tratarse de colectivos interesados en la intervención familiar, ya sea de profesionales en ejercicio con alguna misión pedagógica y educativa por cumplir; e incluso puede desarrollarse con los padres de familia en programas de formación que provengan de diversos ámbitos (escolar, de salud, recreativo, etcétera). Lo interesante de lo grupal es que se presenta un doble reconocimiento: el personal y el del otro, gracias a que es posible verse y ver mejor; valorarse y valorar más; juzgarse y juzgar menos; en suma, comprenderse más y comprender mejor la historia de vida propia y la de los pares. Sin este reconocimiento, a través de esta u otra propuesta con fines similares, cualquier tarea que se emprenda con miras a una educación familiar podrá caer en formas instrumentales y mecánicas, sin sentido para quienes la orientan y quienes participan de esta.

Momentos de la propuesta

Su realización tiene cuatro momentos.

Preparación del esquema. Los participantes buscan información personal o traen de nuevo el recuerdo de sucesos olvidados, con la ayuda de fotografías, videos, el diálogo con adultos mayores o con los mismos pares que les conocieron en sus años iniciales. Esta labor es individual, aunque se entiende que muchas

veces ellos necesitan acudir a la ayuda de esas personas cercanas en los primeros ciclos vitales.

Realización del esquema. A partir de la información recolectada, además de los propios recuerdos del adulto, se procede a visualizar en una hoja de borrador la manera gráfica como se puede presentar el esquema, poniendo en relación los sistemas ecológicos, los tres primeros ciclos vitales y los factores de riesgo y protección en cada caso. Se elabora el esquema con su respectivo contenido en un formato virtual y se imprime.

Para elaborar lo correspondiente al microsistema, el exosistema y el mesosistema, se acude en especial al recuerdo, lo que registra la memoria, más las ayudas visuales o audiovisuales con fotos y videos, los relatos de los allegados en determinado ciclo de vida, y los objetos que se guardan de aquel tiempo, entre otros. Este momento es una oportunidad para conversar con aquellos que ‘se han olvidado’ o con quienes se había perdido contacto, o simplemente para ‘revivir’ asuntos guardados. Para realizar el campo del macrosistema, además de lo ya dicho se acude a las fechas históricas en busca de acontecimientos de interés e importancia política, cultural, económica y demás, que llegaron a permea la vida familiar de cada persona. Las figuras 1 y 2 reflejan el resultado obtenido luego de este ejercicio.

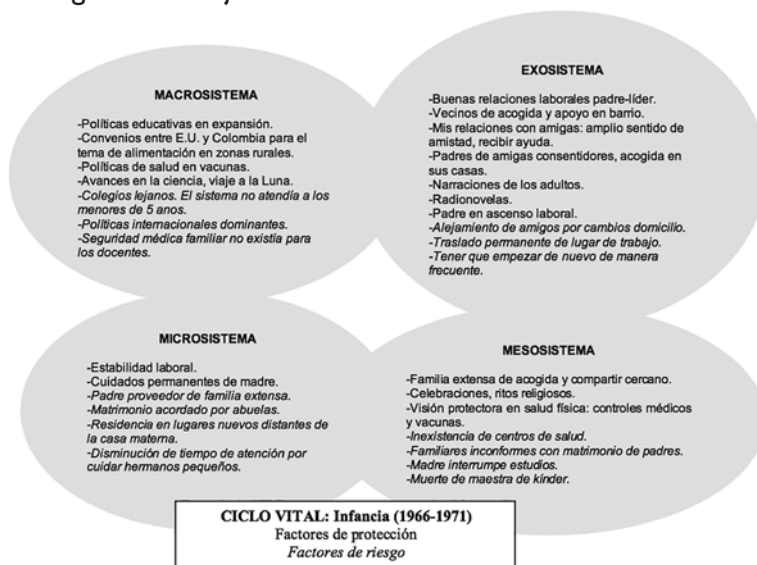


Figura 1. Esquema sistémico reflexivo de historia familiar en el ciclo vital de la infancia. Fuente: Gloria Esperanza Medina, docente en Yopal, Colombia.

Niñez (1984-1991)		
	Factores de riesgo	Factores de protección
Microsistema	<ul style="list-style-type: none"> • Poco vínculo de apego al padre. • Traslado a Bogotá en 1990 y apropiación de nuevas costumbres. • Separación de padres en 1990. • Exposición a peligros por estar sin la supervisión continua de la madre. • Falta de calzado. • Mucho tiempo al frente del televisor. • Violencia intrafamiliar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones adecuadas de vivienda. • Higiene de entorno. • Casa amplia con patio para jugar y posteriormente, apartamento con todos los servicios. • Escuchar radionovelas y música clásica.
Mesosistema	<ul style="list-style-type: none"> • Desplazamiento por distancias largas hacia la escuela. • Solo asistía la madre para atender asuntos escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cercanía a la escuela por parte de la madre, pocos estudiantes. • Amigos de escuela cercanos al hogar.
Exosistema	<ul style="list-style-type: none"> • Servicio hospitalario muy deficiente recurriendo a los remedios de origen natural. • Exposición a mucha televisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego con compañeros del colegio en el parque del pueblo. • Buena relación con vecinos por el negocio de panadería. • Familia extendida cerca y con buena economía que apoyaban a la madre. • Cercanía de la casa a la policía.
Macrosistema	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra de zares por apropiar el negocio de las esmeraldas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonanza económica en el hogar por la legalización de la explotación de esmeraldas en Muzo (1990)

Figura 2. Esquema sistémico reflexivo de historia familiar en el ciclo vital de la infancia. Fuente: Julia Angélica Zuleta, docente en Yopal, Colombia.

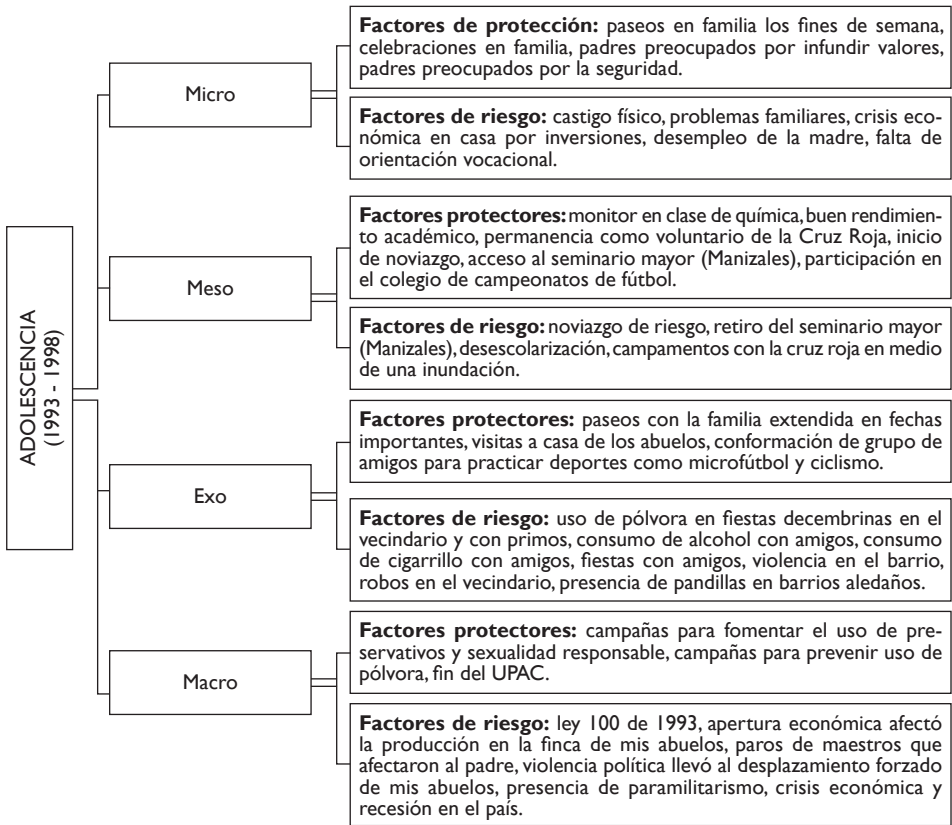


Figura 3. Esquema sistémico reflexivo de historia familiar en el ciclo vital de la adolescencia. Fuente: José Alberto Pérez Rozo, docente en Yopal, Colombia.

Socialización del esquema

En sesión grupal se recorren los distintos ciclos vitales, los sistemas y los factores de riesgo y protección identificados por cada persona. Se hace lectura de ello con la atención total del grupo y el cuidado y respeto de lo compartido para cada quien. En este momento se van explicitando situaciones vividas en el pasado con relación a las comprensiones del presente y los sueños que se tienen de futuro para cada cual y para las nuevas generaciones. Fruto de esta parte es que los lazos entre los participantes pueden estrecharse.

Elaboración de una prosa

Se trata de un texto en que el adulto, a partir del esquema reflexivo realizado, desarrolla el mismo esquema en tono narrativo-argumentativo o descriptivo. Acá se incluyen ejemplos concretos que ayudan a ubicar un tiempo histórico y un contexto particular de lo presentado. En lo que sigue se presenta un ejemplo por cada tono.

Ejemplo 1. Texto descriptivo de historia familiar con el modelo ecosistémico.
Autora: Alba (seudónimo).

**Factores de riesgo y factores de protección en mi infancia,
niñez y adolescencia**

Microsistema. Ciclo vital: Infancia

Factores de riesgo:

- Nacimiento en casa sin atención hospitalaria. En casa de los abuelos maternos, en Tuta, departamento de Boyacá, vereda Aguablanca, quien asistió el parto fue la abuela materna y una tía hermana de mi madre (riesgo físico-biológico).
- Caída en un pozo de agua de dos metros de profundidad. Cuenta mi madre que a la edad de dos años fui a sacar agua con un pocillo y caí en el pozo; mi abuela materna corrió, se lanzó y me sacó (riesgo físico-biológico).
- Acercamiento al pozo de la vecindad de tres metros de profundidad; cuando el abuelo se dio cuenta que no estaba en casa me fue a buscar y estaba alrededor del pozo, entonces recibí castigo físico con una rama hasta que llegué a casa (riesgo físico-emocional).

Factores de protección:

- Amor y afecto por parte de mi madre. Mi padre no vivía con nosotros, ellos se casaron y cada uno se fue a vivir con sus padres. Mi madre fue maestra de escuela y mi padre agricultor.
- Crecimiento sano: según mi madre, recibí todas las vacunas, afortunadamente no sufrí de ninguna enfermedad.
- Situación socioeconómica estable: mi madre trabajaba de maestra en una vereda del municipio, vivíamos en casa de los abuelos maternos, con buena alimentación, aunque la vivienda carecía de servicios como agua, alcantarillado, energía; se cocinaba con leña.

Ejemplo 2. Texto narrativo-argumentativo de historia familiar con el modelo ecosistémico en el ciclo de la niñez.

Autor: Wilson López Moreno, docente de la institución educativa Manuela Beltrán, Yopal, Colombia.

[...]

Ciclo de niñez (6-12 años), 1984-1990

La niñez fue un ciclo de mi vida del cual conservo bastantes y gratos recuerdos, junto a mis padres, la familia extensa y el colegio. Época donde el juego fue fundamental, dado que teníamos la posibilidad de explorar y salir al campo con la familia y los amigos. Desde luego, el colegio como espacio lúdico y de interacción con los pares.

A continuación me referiré a los factores de protección en la niñez. Mis padres se preocuparon por cumplir con los factores básicos de protección en relación con la salud y la adquisición de vivienda. De manera que en el microsistema familiar, las necesidades físico-biológicas fueron tres: salud oral, visual y de vivienda. En cuanto a la primera, la salud oral fue una constante preocupación por parte de mi madre, así que iniciamos los controles siempre en su compañía, sin embargo reconozco que no eran del todo agradables, pero aportaron al cuidado y prevención de la salud oral. Por otra parte, la segunda en relación con salud visual, gracias a los controles médicos me diagnosticaron y trataron un defecto visual conocido como ambliopía, de modo que me brindaron en casa los cuidados respectivos. En relación con el tercero, la adquisición de vivienda propia se convirtió en un factor de protección para mí y para la familia, lo cual facilitó la estabilidad en un lugar permanente, agradable, cómodo y propio.

Veamos ahora las situaciones de riesgo a las cuales estuve expuesto en este ciclo vital. Como parte del mesosistema en relación con la integridad física y protección de riesgos, encontré dos situaciones: la primera relacionada con la dificultad de atravesar una autopista (alta velocidad), de manera que en ocasiones esto se hacía acompañado por padres o familiares, otras pidiendo colaboración a extraños, y ya entre los 9 y 12 años, solo. La segunda que recuerdo mucho y que fue de gran impacto, se presentó cuando ingresamos con vecinos y primos a una casa en construcción, donde se nos ocurrió lanzarnos desde un segundo piso para caer sobre un viaje de arena; sin embargo, tomé demasiado impulso caminando de espaldas y caí en un hueco para claraboya, quedando inconsciente por unos minutos, lo anterior me ocasionó tres puntos de sutura en la cabeza y un regaño enorme. Por otra parte, en relación con el microsistema, se presentan dificultades de relaciones sociales con mis hermanos, es así como aparecen situaciones de agresiones con estos, pasando por una etapa de conflicto y castigos por las confrontaciones constantes.

Ejemplo 3. Texto narrativo-argumentativo de historia familiar con el modelo ecosistémico en el ciclo de la niñez.

Autor: José Alberto Pérez Roza, docente en Yopal, Casanare, Colombia.

Mi historia: Factores de riesgo y protectores

Todo empezó en aquel junio de 1980; mi madre, con apenas 19 años, se dirigía desde el día 6 de ese mes al Hospital Regional de Yopal. Con sus dolores tuvo que visitar en múltiples oportunidades aquel hospital, que en medio de la precariedad era la única posibilidad medianamente segura de llevar a cabo el parto. Finalmente, aquella situación se resolvió en la madrugada de ese domingo 8 de junio de 1980.

Infancia (1980-1985)

Para entonces, Yopal ya se había constituido en la capital administrativa del departamento de Casanare, que en todo caso seguía dependiendo del departamento del que es oriunda mi madre, Boyacá. Mi padre, formado en la cultura llanera, para entonces ya era docente y su lugar de trabajo era muy apartado de nuestra residencia (una vereda del municipio de Trinidad (Casanare), a donde se llegaba en avioneta o en alguna embarcación por vía fluvial). Generalmente le tomaba un día de camino llegar a su trabajo, por ello visitaba a su familia apenas una vez al mes, cuando el clima y la distancia lo permitían. Esta situación, entonces, se constituye en un primer factor de riesgo, pues mi madre debía velar por tres niños: mi hermano mayor con 4 años, yo que tenía 2 y mi hermana, que era recién nacida. Esta situación de escasa presencia del padre en casa obligaba a mi madre a cumplir con roles que no le correspondían, pero en ausencia de mi padre alguien debía hacerlo.

Debido a la juventud que tenían ambos, al momento de iniciar la conformación de nuestra familia no contábamos con una vivienda propia, por esa razón residimos durante mucho tiempo en una habitación que era propiedad de mis abuelos paternos, era un inquilinato ubicado en el centro de la ciudad y en el que debíamos convivir con más familias más o menos en la misma situación económica. En ese lugar no se contaba con espacios adecuados para jugar, los baños se debían compartir y la higiene era muy precaria, debido a la gran cantidad de personas que habitábamos el lugar. Este entonces se constituye en un notable factor de riesgo para el desarrollo de cualquier niño, en este caso el mío y de mis hermanos.

Mi padre, que nos visitaba con poca frecuencia debido a su lugar de trabajo tan distante, generalmente cuando estaba en Yopal acostumbraba consumir en exceso bebidas alcohólicas, situación que generó durante mucho tiempo conflictos familiares, incluso se estuvo al borde de la ruptura por lo crítico de la situación en varias oportunidades. Asimismo, este factor de riesgo fue durante mucho tiempo uno de los argumentos que usaba mi abuela materna para irse “lanza en ristre” contra mi padre.

En suma, todos los elementos hasta aquí reseñados corresponden a lo que desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1979) se identifica como microsistema, y son justamente ellos los que definen las relaciones en el interior de la familia.

[...]

Me anima presentar esta propuesta, reflejada en esquemas elaborados por algunos de mis estudiantes⁵, pues creo que compartir los logros pedagógicos es parte de las funciones democratizadoras de la educación, y yo soy educadora.

CONCLUSIONES

Las situaciones problema que han frenado o dificultado la educación familiar pueden verse desde la otra cara de la moneda: oportunidades para la preparación y el aprendizaje de la familia en nuestras regiones y nuestro país.

Las propuestas que se emprendan con el foco puesto en una educación familiar necesitan la mirada en el espejo de quienes harán de interventores, orientadores, docentes, enfermeros, comisarios de familia. Saber de clasificaciones sistémicas familiares está bien, pero más bien hace reconocer y autorreconocer la propia historia familiar a partir de las mismas, porque luego la mirada y la comunicación con las familias serán más sensibles, más cercanas y con mayores posibilidades educativas.

REFERENCIAS

- Bernal, A., Rivas, S., y Urpí, C. (2012). *Educación familiar, infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Buxarrais, M., Esteban, F., y Vilafranca, I. (2014). La conciliación familiar: una condición necesaria para educar en valores hoy. En M. Buxarrais y M. Burguet (eds.), *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética* (pp. 11-25). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Esteban, F. (2014). La familia como comunidad moral: consideraciones filosóficas para la educación en valores basándose en la conciliación. En M. Buxarrais y M. Burguet (eds.), *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética* (pp. 11-25). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar*. Madrid: Narcea.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1963). *La familia en Colombia; trasfondo histórico*. Bogotá: Universidad Nacional.

⁵ Quienes autorizaron su publicación.

- Gutiérrez de Pineda, V. (1968). *Familia y cultura en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo – Facultad de Sociología, Universidad Nacional.
- López, F. (2008). Las necesidades durante la infancia: una propuesta funcional. En *Necesidades en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Meza, J., y Páez-Martínez, R. (2017). *Familia, escuela y desarrollo humano*. Bogotá: Kimpres - Universidad de La Salle.
- Niño, J., y Castañeda, A. (2010). *Redes conversacionales entre familias y escuelas*. Bogotá: Magisterio.
- Páez-Martínez, R.; Del Valle, M.; Gutiérrez, Y. y Ramírez-Orozco, M. (2016). *La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz en Colombia*. Bogotá: Ediciones Unisalle y CLACSO.
- Páez-Martínez, R., y Pérez, N. (2016). Macroproyecto de investigación “Educación familiar (2016-2017)”. Bogotá: Maestría en Docencia, Universidad de La Salle (documento de trabajo).
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (coords.) (2012). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tourián, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.

Capítulo 4

EDUCACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE CUATRO INSTITUCIONES GUBERNAMENTALES COLOMBIANAS

Carlos Alberto Abdala Vergara*

Martha Lucía Borda López**

Yennifer Gómez Díaz***

RESUMEN

En este capítulo se intenta determinar el lugar que ocupa la educación familiar en Colombia, luego de un estudio documental centrado en cuarenta y cinco documentos producidos por cuatro instituciones gubernamentales. Dos interrogantes mueven esta pretensión: ¿cómo se materializa el discurso de los documentos institucionales en acciones de educación familiar?, y ¿como profesionales de la educación por qué hay que saber de leyes, políticas y estrategias de gobierno que involucran a la familia? En su desarrollo se pretende saber sobre la presencia de la escuela y de la educación familiar en tales documentos. Al final se exponen algunos resultados y conclusiones.

* Psicólogo, especialista en Niños, con énfasis en Psicología Clínica Cognitiva Comportamental y Neuropsicología Infantil, Universidad de Antioquia. Coordinador del Grupo de Referentes de Calidad del Ministerio de Educación Nacional. Correo electrónico: cabdala33@hotmail.com

** Licenciada en Educación Preescolar; docente del grado Transición en el Colegio Llano Oriental IED. Correo electrónico: malu1009@hotmail.com

*** Psicóloga por la Fundación Universitaria Monserrate; orientadora escolar en el Colegio Llano Oriental IED. Correo electrónico: yennifer27g@hotmail.com

Palabras clave: documentos gubernamentales, educación familiar, escuela, política educativa.

El capítulo tiene como base el macroproyecto “Educación familiar” propuesto por la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle y, en particular, la investigación “Caracterización de las modalidades de educación familiar en 45 documentos oficiales de 4 instituciones gubernamentales”¹ (2016-2017). El estudio fue de tipo cualitativo, con enfoque documental y, como se dijo, tuvo como propósito caracterizar las modalidades de educación familiar en cuarenta y cinco documentos oficiales de cuatro instituciones gubernamentales colombianas: el Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS), por su papel protagonista en la realización del borrador de la Política pública nacional para las familias colombianas; el Ministerio de Educación Nacional (MEN), por su carácter de ente rector de las políticas públicas de educación en Colombia; la Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá (SDIS), por ser la institución que formuló la política distrital para las familias bogotanas; y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que es el encargado de proteger la infancia y del bienestar de las familias colombianas.

Para el grupo de trabajo la investigación documental fue la opción metodológica que permitió de manera sistemática realizar una recopilación adecuada de información a fin de seleccionar, analizar y presentar datos coherentes de una realidad específica de los documentos encontrados. Valles (2000) hace referencia a las ventajas que tiene el uso de materiales documentales: el manejo de gran cantidad de material informativo, es decir, las múltiples fuentes bibliográficas con las cuales se cuenta dentro de la pesquisa; la no reactividad, haciendo referencia a la veracidad y no contaminación de la fuente; la exclusividad, teniendo en cuenta que el contenido informativo de algunos materiales documentales tienen un carácter único, y un aspecto no menos importante, el contar con fenómenos grabados en el tiempo a través de los escritos, la historicidad.

En el proceso de recolección de información se recopiló una base de documentos de las instituciones mencionadas y luego se consolidó el inventario de 156 documentos y la selección de 45 de ellos para finalmente realizar el análisis de los mismos.

¹ Proyecto dirigido por Ruth Milena Páez, código FCE-MDB-MP09-P01.

Para hacer el análisis se adaptó la metodología “Destilar la información” de Vásquez (2015)², la cual contiene nueve etapas, y de acuerdo con el interés y pertinencia de esta investigación se consolidaron y adaptaron siete etapas a fin de analizar la información³. En el Cuadro I se muestra el mapa categorial resultado del análisis, insumo para la triangulación, técnica aplicada en la interpretación de los datos recolectados.

Cuadro I. Mapa categorial emergente luego de la fase de análisis

<i>Objetivo general:</i> Caracterizar las modalidades de educación familiar presentes en cuarenta y cinco documentos oficiales de cuatro instituciones gubernamentales colombianas (MSPS, MEN, SDIS, ICBF).			
<i>Unidad de análisis:</i> Cuarenta y cinco documentos oficiales seleccionados de cuatro instituciones gubernamentales (MSPS, MEN, SDIS e ICBF).			
<i>Objetivo específico:</i> Identificar las orientaciones en torno a la educación familiar emitidas por cuatro instituciones gubernamentales colombianas.			
<i>Categoría emergente:</i> Orientaciones en torno a la educación familiar.			
Categorías	Subcategorías	Subcategorías	
Tipos de orientación según el contenido textual	Contenido textual obligatorio	Atención integral	Prevención Promoción Protección
	Contenido textual propositivo	Desarrollo integral	Social Biofísico
Tipos de orientación según los destinatarios	Funcionarios públicos	Área de salud	
		Área de educación	
		Áreas integradas	

² Etapas de la metodología “Destilar la información”: primera etapa: los textos-base para el análisis; segunda etapa: primera clasificación de los relatos a partir del criterio; tercera etapa: selección de los relatos resultantes del segundo término recurrente con el fin de mirar su pertinencia; cuarta etapa: selección o recorte, en los relatos resultantes de los apartados pertinentes o más relacionados con el criterio inicial; quinta etapa: tamizaje de los recortes; sexta etapa: listado y mezcla de los descriptores; séptima etapa: tejido de relaciones y búsqueda de primeras categorías; octava etapa: recuperar la información-base a partir de las primeras categorías resultado del análisis; novena etapa: redacción del texto que acompaña y explica cada categoría o nivel categorial.

³ Adaptación de la metodología “Destilar la información”: etapa uno: gestión documental para el análisis; etapa dos: estructuración conceptual previa; etapa tres: fragmentos textuales con relación a los términos recurrentes; etapa cuatro: descriptores y contextualización; etapa cinco: listado y mezcla de descriptores; etapa seis: categorización inicial; etapa siete: interpretación del contenido.

<i>Objetivo específico:</i> Describir acciones de educación familiar desde las cuatro instituciones gubernamentales colombianas.	
<i>Categoría emergente:</i> Acciones de educación familiar	
Categoría	Subcategorías
Líneas de acción en educación familiar	Acciones en el campo de la salud
	Acciones en el campo psicosocial
	Acciones en el campo pedagógico-educativo
<i>Objetivo específico:</i> Determinar la función de la escuela en educación familiar a través de documentos publicados por cuatro instituciones gubernamentales colombianas.	
<i>Categoría emergente:</i> Relación de la escuela con educación familiar.	
Categoría	Subcategoría
Funciones de educación familiar en la escuela	Escuela como escenario de demandas

Fuente: elaboración de los autores a partir de la propuesta de Vásquez (2015).

Con la técnica de triangulación fue posible comparar y cruzar diferentes puntos de vista frente a un mismo elemento que se pretendió analizar: la voz de los cuarenta y cinco documentos seleccionados, la de los autores consultados en el marco conceptual y la de los investigadores, dando cuenta de los resultados del estudio que buscó caracterizar las modalidades de educación familiar presentes en dichos documentos.

En lo que sigue presentamos cuál es el lugar que ocupa la educación familiar en Colombia a través de dos interrogantes: ¿cómo se materializa el discurso de los documentos institucionales en acciones de educación familiar? y, ¿como profesionales de la educación por qué es pertinente estar al tanto de las leyes, políticas y estrategias de gobierno que involucran a la familia? Pero antes iniciaremos con las concepciones de educación familiar y política pública. En la segunda parte, a partir de esos interrogantes, se pretende esclarecer la presencia de la escuela en la educación familiar en Colombia. Al final se exponen algunos resultados y conclusiones.

DOS CONCEPCIONES: EDUCACIÓN FAMILIAR Y POLÍTICA PÚBLICA

Empezamos por definir la ‘educación familiar’ según lo planteado por la investigadora española Aurora Bernal en el libro *Educación familiar, infancia y*

adolescencia (2012). Bernal define la educación familiar como aquellos procesos de formación que se desarrollan en la familia, en la escuela y por parte de diferentes profesionales que buscan fortalecer la vida familiar. En este orden, la autora reconoce que hay tres modalidades de educación familiar:

La primera modalidad de educación familiar hace referencia a una “educación que se desprende desde la vida familiar, considerando a la familia como un ámbito en el que se produce educación” (p. 17); esta educación que se da en el interior de la familia es determinante para el desarrollo de la vida personal y social, es allí donde se adquieren habilidades a nivel comunicativo y las herramientas necesarias para la adaptación de sus integrantes al mundo. La segunda modalidad es “la educación dirigida a potenciar la vida familiar, esta es comprendida como la actividad de diversos profesionales que enseñan a los miembros de una familia a impulsar su propia vida familiar” (p. 17); dentro de esta modalidad se encuentra la orientación familiar, que tiene por objeto fortalecer la vida de la familia, abordando el trabajo con padres, hijos, cuidadores y educadores que posibiliten mejorar las relaciones en su interior y con el entorno. Y la tercera modalidad es la “educación para la intervención social en las familias, se trata de un modo de intervención sustitutiva o compensatoria, en la que algunos profesionales hacen las veces de los padres y educan a los niños y jóvenes” (p. 25); aquí podemos encontrar, por ejemplo, a los niños internos en instituciones del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que se encargan del restablecimiento de sus derechos.

Tener estas claridades frente a la educación familiar generó en nosotros interés por conocer qué modalidades podíamos encontrar en los textos estudiados de las instituciones gubernamentales focalizadas, resultados que ampliaremos más adelante.

Sobre el concepto de ‘política pública’, consideramos importante apropiarnos de él a partir del politólogo André Roth, quien afirma:

La política pública es un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratadas, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (2002, p. 27)

Esta definición nos mostró la importancia de reconocer las estrategias y acciones del Estado colombiano focalizadas en las problemáticas de las familias y abordadas desde las instituciones gubernamentales, pero en especial, como docentes gestores educativos, la necesidad de comprender que nuestras acciones en el aula pueden contribuir a hacer realidad esas políticas.

Hasta acá estos conceptos. Para la segunda parte queremos dar a conocer que en los cuarenta y cinco documentos hallamos un discurso de carácter obligatorio y propositivo para el mejoramiento y la calidad de vida de los miembros de la familia. Y que en el ejercicio de su análisis planteamos dos preguntas: ¿cómo se materializa el discurso de los documentos institucionales en acciones de educación familiar? y ¿por qué es pertinente conocer las leyes, políticas y estrategias de gobierno que involucran a la familia?

INTERROGANTES POR LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN COLOMBIA

Este par de cuestiones crearon una reflexión de interés particular para los investigadores, relacionada con la efectividad de las mediaciones del gobierno para generar acciones a favor del bienestar de las familias, y con las acciones y el posicionamiento del docente en cuanto a su responsabilidad en la educación familiar.

¿Cómo se materializa el discurso de los documentos institucionales en acciones de educación familiar?

En los documentos fue posible reconocer la presencia de enunciados referidos a las acciones que se espera sean resueltas en el campo de la salud, el campo psicosocial y las acciones pedagógico-educativas. En general estas acciones se implementan a través de una intervención directa a las familias y no contemplan a la escuela para desarrollar dichos procesos. Esas actividades son enfocadas hacia grupos como la primera infancia y las madres gestantes, entre otros integrantes de la familia, mediante estrategias que sirven de herramientas pedagógicas. Algunos ejemplos de estas herramientas son los talleres, rotafolios, guías metodológicas y cartillas. Además, existen estrategias de capacitación a funcionarios de algunas instituciones para la atención integral a la familia.

En los textos analizados se resaltan algunos que identifican las acciones realizadas con las familias por cada institución gubernamental. En los documentos seleccionados del Ministerio de Educación Nacional se busca vincular a la familia en mejorar la calidad de la educación, un ejemplo de ello es el “Día E de la familia”. Esta estrategia, cada año, propone una metodología a través de una caja de herramientas pedagógicas, guías e instructivos, la cual proporciona un panorama de la institución educativa en aspectos académicos, el ambiente escolar y la promoción de estudiantes. A partir de estos datos se propone una reflexión para que la comunidad educativa elabore propuestas. Sin embargo, aunque hay clara apuesta gubernamental por vincular la familia a la escuela, desde la experiencia de los docentes se encuentra que hay un problema marcado con relación a la participación de los padres de familia y las convocatorias hechas por las instituciones educativas de carácter distrital: su asistencia es muy baja.

Por su parte, en los documentos seleccionados del Ministerio de Salud y Protección Social se presentan estrategias y propuestas de trabajo, como se menciona en el módulo “Fortalecimiento de familias y comunidades en cuidado y desarrollo integral con énfasis en la primera infancia y la infancia” (2015). Se trata del

plan familiar en el cual, a partir de la valoración inicial, señala potencialidades y fortalezas de la familia, aspectos a trabajar en procesos de promoción y educación para la familia, para lograr transformaciones esperadas a través de una construcción participativa de la misma familia. (p. 23)

Propuesta potenciadora de la creación de una mejor sociedad para los niños; sin embargo, iniciativas como esta no se encuentran articuladas con la escuela.

Con relación a los documentos seleccionados de la Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá, en sus proyectos se evidencian acciones con la familia a nivel de intervención. Un ejemplo de ello es el Proyecto 721 con la herramienta “Encuentros pedagógicos domiciliarios”, la cual incluye el acompañamiento a personas con discapacidad y a sus familias a través de la

intervención individual y grupal, seguimiento y registro del cumplimiento de logros que permiten que las acciones, estrategias y enfoques se

articulen en la intervención con las familias, los niños, niñas, adolescentes y la comunidad generando corresponsabilidad familiar y responsabilidad social intra- e interinstitucional. (p. 24)

Aquí, de forma similar al documento citado en salud, se evidencia el trabajo con las familias de una manera directa, sin mediación de la escuela.

Por último, en los documentos seleccionados del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar se reconoce la estrategia metodológica “Familias que se a(r)man”, la cual busca adelantar actividades pedagógicas que promueven la disminución de la violencia a partir de tres talleres: “Parejas disparejas”, “Armémonos para resolver problemas” y “Familias que se arman: el juego de cooperación en casa”. Esta es una herramienta valiosa que puede ayudar a la formación de las familias, pero, como los anteriores, no se encuentra en las instituciones escolares. Así mismo, el rotafolio “La maternidad y la paternidad responsables son un compromiso de vida”, es una herramienta práctica, que permite la reflexión grupal por medio de conversatorios frente al ejercicio de la maternidad y la paternidad, temas que pueden ser abordados con padres de familia desde la escuela.

Es pertinente mencionar que las instituciones gubernamentales tienen materiales pedagógicos en sus sitios web, en los que abordan temas relacionados con la prevención de la violencia, la ética, la autoestima, los valores y las relaciones familiares, materiales que no son conocidos en establecimientos educativos y que podrían favorecer el trabajo en el aula y en las escuelas de padres.

Fue posible ver entonces en los documentos analizados, la materialización del discurso de las instituciones gubernamentales por medio de acciones concretas en temas relacionados con la atención integral de la salud en primera infancia, infancia, adolescencia y madres gestantes. También, ver los planteamientos de las acciones a través de programas o proyectos de atención familiar y comunitaria, enfocados a familias con algún tipo de vulneración o con miembros pertenecientes a un grupo de enfoque diferencial. Asimismo, se evidenciaron actividades en el campo pedagógico-educativo mediante espacios de diálogo, herramientas didácticas y capacitaciones para los funcionarios públicos en bien de la formación y aprendizaje de las familias. No obstante, como se ha dicho, no todas las estrategias son de conocimiento de la escuela ni de los maestros. Entonces, se hace necesario un trabajo articulado e interinstitucional que

posibilite una atención integral y el abordaje de temas sumamente importantes, como el suicidio, el consumo de sustancias psicoactivas y el embarazo de adolescentes, problemáticas presentes en el contexto educativo y que atañen al Estado colombiano, a las familias y a las instituciones escolares.

Es oportuno ahora resaltar la importancia de los documentos analizados en este ejercicio investigativo, lo que nos llevó a formular la segunda pregunta:

¿Como profesionales de la educación por qué es pertinente estar al tanto de las leyes, políticas y estrategias de gobierno que involucran a la familia?

Por una parte, porque la escuela es un agente pedagógico con mucho potencial para participar en los procesos de formación familiar, y es el escenario en el cual confluyen variadas dinámicas familiares. La pertinencia recae en la escuela también porque requiere de herramientas pedagógicas del Estado a fin de abordar situaciones problemáticas que en la actualidad padres y docentes deben enfrentar.

A su vez, se hace necesario identificar el discurso que propone el Estado colombiano respecto del trabajo con las familias, dada la necesidad de involucrar a los padres como parte fundamental en el proceso de educación de los hijos y beneficiarios de las políticas públicas. Por otra parte, es preciso ampliar el conocimiento de los docentes frente a la norma y los protocolos que favorecen el debido proceso, porque de esta forma hay apropiación de las ayudas requeridas para solucionar situaciones problemáticas en el establecimiento educativo que repercuten en el hogar o viceversa.

Igualmente, en los documentos institucionales se encuentran herramientas pedagógicas frente al manejo de la discapacidad en la escuela, mayor seguimiento a la primera infancia, la niñez y la adolescencia, además de estrategias dirigidas al fomento de la convivencia y el mejoramiento de las relaciones familiares, insumos importantes frente al tema de inclusión que tanto se reclama en los establecimientos educativos.

Por último, es pertinente establecer la importancia de involucrar en los diferentes campos de acción a la escuela, de tal manera que la educación familiar sea el medio por el cual las familias puedan desarrollarse integralmente mediante la gestión realizada por los agentes educativos. Para esto se hace necesario

un trabajo interinstitucional que reconozca la educación familiar como un proceso dinamizador y generador de cambios en la familia.

RESULTADOS

Dando respuesta al objetivo general —caracterizar las modalidades de educación familiar presentes en cuarenta y cinco documentos oficiales de cuatro instituciones gubernamentales colombianas (MSPS, MEN, SDIS e ICBF)— y a la pregunta investigativa, se halló que en el contenido textual del corpus existen enunciados a nivel obligatorio, los cuales hacen referencia a la normatividad vigente y obligaciones por parte del Estado colombiano de salvaguardar y garantizar los derechos de la población en general. A su vez, se encuentran lineamientos referidos a las responsabilidades que adquieren los padres con los hijos.

En este aspecto, en el contenido textual obligatorio fue posible apreciar orientaciones centradas en la *atención integral*, en las que se evidencian directrices para la prevención, la promoción y la protección, a través de la política pública para las familias de Bogotá 2011-2025, la Ley General de Educación y el Código de Infancia y Adolescencia. Por su parte, las orientaciones encontradas a nivel institucional corresponden a un contenido textual propositivo, en el que se focaliza la atención en el *desarrollo integral y armónico de la familia*.

Acá vale la pena mencionar cómo las instituciones gubernamentales focalizadas en esta investigación dirigen sus acciones de educación familiar en los campos de la salud, el psicosocial y el pedagógico-educativo, así:

El MSPS concibe a la familia como un sujeto colectivo de derechos, el cual necesita de un desarrollo integral a partir de la adquisición de conocimientos para el manejo adecuado y consciente de la salud. Esto se hace palpable en el trabajo educativo de prevención, promoción y fortalecimiento del desarrollo infantil, garantizando así los derechos de los niños y niñas de Colombia, en cabeza de sus padres o cuidadores; así como la estrategia Aiepi (Atención integrada a las enfermedades prevalentes de la infancia), que brinda servicios de salud en el hogar y la comunidad.

Ahora, en el campo psicosocial, la SDIS cuenta con acciones enfocadas a las diferentes etapas del ciclo vital; esto se refleja en el trabajo realizado con

familias que tienen miembros en situación de discapacidad, con la primera infancia y con madres gestantes, entre otros, cuyo objetivo es el de mejorar la calidad de vida de las familias, como lo menciona Bernal (2012), donde la educación familiar entra en relación con el contexto sociocultural, ya que esto condiciona e influye en las dinámicas propias de las familias (p. 58).

En el campo pedagógico-educativo el MEN desarrolla sus acciones a través de vincular las familias a las instituciones educativas como agentes activos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y como apoyo al mejoramiento de la calidad educativa. Esto se ve reflejado con el desarrollo del Día E de la Familia y el involucramiento parental mediante convenios de asociación como los realizados con la red de padres, madres y cuidadores (Red PaPaz).

Por parte del ICBF, las acciones encaminadas a la familia se desarrollan desde su línea de familias y comunidades, que plantea apoyar la articulación e implementación de políticas públicas orientadas al fortalecimiento de las familias en los ámbitos territorial y nacional. Asimismo, implementa estrategias de información, educación y comunicación para la promoción del desarrollo familiar, así como prevenir la violencia intrafamiliar y contribuir a la generación de nuevas identidades de género menos violentas.

I. Cierre

A modo de conclusión, se describen cinco hallazgos, los tres primeros relacionados con los objetivos de la investigación, y los dos últimos considerados transversales por no estar directamente relacionados con dichos objetivos:

Hallazgo uno. En los documentos analizados subyacen orientaciones en torno a la educación familiar, en su contenido textual, que presentan una intención de carácter obligatorio y propositivo.

Hallazgo dos. Se encontró la materialización de la educación familiar a través de catorce acciones por parte de las cuatro instituciones gubernamentales en campos específicos, con el abordaje de temas inherentes a la maternidad temprana, la discapacidad, la vinculación de los padres en el mejoramiento de la calidad educativa y la disminución de la violencia intrafamiliar, los cuales no son de conocimiento de la escuela ni de los docentes.

Hallazgo tres. Se estableció que, a través de las funciones asignadas por parte de dos de las instituciones gubernamentales, la escuela es un escenario de demanda, de la cual se requiere la ejecución de actividades de formación familiar sin participar esta en la construcción de dichos procesos.

Hallazgo transversal uno. Mínima vinculación de los docentes y la escuela en la construcción de procesos de educación familiar.

Hallazgo transversal dos. Ausencia marcada en las mediaciones para la apropiación de las políticas y la ejecución de acciones dirigidas a las familias por parte del sector educativo.

Al momento de describir las acciones de educación familiar en las cuatro instituciones gubernamentales también se halló que esas acciones dan cuenta de dos de las modalidades de educación familiar conceptualizadas por Aguilar (2002) y Bernal (2012), como se observa en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Modalidades de educación familiar identificadas

Bernal (2012)	Aguilar (2002)	Fragmentos que muestran las modalidades de educación familiar
Educación que se desprende desde la vida familiar	La educación familiar como actividad parental	Para una educación que se ejecuta en el interior de la familia, en el documento marco, Ley 1098 de 2006, se plantea: “La familia tendrá la obligación de promover la igualdad de derechos, el afecto, la solidaridad y el respeto recíproco entre todos sus integrantes” (L-05 Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia, 2006, p. 43). Esta misma modalidad se ve reflejada en documentos institucionales del MSPS y del MEN, como se muestra en los siguientes fragmentos: “Considera importante también, formar, promover, desarrollar la capacidad de la familia en el reconocimiento, promoción y exigibilidad de los derechos. Esto en cumplimiento de su función educadora y protectora” (MS-10, “Familia y comunidad en la atención integral en salud para la primera infancia, la infancia y la adolescencia”, 2014, p. 47).

<p>Educación dirigida a potenciar la vida familiar</p>	<p>La educación familiar como práctica social</p>	<p>Haciendo referencia a una educación desde afuera hacia la familia, en el Plan Nacional de Desarrollo, uno de los documentos marco analizados, se muestra la segunda modalidad de educación familiar, la cual plantea en uno de sus apartados: “[...] Generar esquemas de atención integral con acompañamiento familiar hasta los 17 años, como vía para garantizar los derechos de forma continua hasta la adolescencia” (PO-03, “Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018”, 2015, p. 272). En la mayoría de los documentos institucionales subyace la segunda modalidad. A continuación se muestra un ejemplo en cada institución gubernamental: “La estrategia fundamental consiste en el desarrollo participativo de proyectos en áreas de alto riesgo para apoyar la efectiva aplicación de las dieciocho prácticas clave para mejorar la salud de la niñez” (MS-01, “Guía para la atención y la consejería de la niñez en la familia”, 2010, p. 17). “Consolidar una red de padres y madres de familia con el grupo focalizado de establecimientos educativos que hacen parte de la estrategia Pioneros, implementando actividades para promover el involucramiento y compromiso parental con la excelencia educativa y los procesos escolares” (ME-17, “Convenio de asociación 752 de 2016, suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Corporación Colombiana de Padres y Madres - Red PaPaz”, 2016, p. 2). “Los y las funcionarias referentes de violencia intrafamiliar lideraron la planeación y ejecución de las actividades alusivas a la Semana del Buen Trato, realizando actividades con los ciudadanos y ciudadanas en sus territorios, con una metodología de activa participación de entidades, programas y proyectos, dentro de los cuales se destaca uno por localidad de impacto” (SD-09, Proyecto 495: “Familias positivas: Por el derecho a una vida libre de violencias y a una ciudad protectora”, 2011, p. 164). “Brindar atención y formación integral a las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, vinculados a la modalidad de Hogar Gestor” (BF-49 “Unafa 4, ¿cómo la implementamos?”, 2010, ICBF, 2016).</p>
<p>Educación para la intervención social en las familias</p>		<p>Por último, el ICBF es la institución que en Colombia regula esta intervención, sustitutiva de la familia, niños, niñas y adolescentes que crecen en un medio institucional. Sin embargo, dentro del corpus de la investigación no hay ningún documento que haga referencia a esta modalidad.</p>

Fuente: elaboración de los autores.

La primera modalidad de educación familiar que encontramos en los documentos analizados es “una educación que se desprende de la vida familiar” y se observa con más frecuencia en las obligaciones normativas que exigen a las familias hacerse responsables de los hijos.

La otra modalidad, vista en la generalidad de los documentos oficiales, es la que plantea “la educación dirigida a potenciar la vida familiar”. En esta modalidad se encuentra la orientación a las familias y por ende es lo más reiterativo en los textos analizados.

Es claro que, desde el Estado colombiano, existen discursos obligativos y propositivos en torno al cuidado y la protección de la familia. Y que las cuatro instituciones gubernamentales implementan acciones desde diversos ámbitos que pueden ser catalogados como educación familiar. Sin embargo, no se encuentra una definición explícita de educación familiar en los cuarenta y cinco documentos, con esto queda planteado el largo camino que se debe recorrer en la articulación del trabajo dirigido a las familias a nivel interinstitucional y la pertinencia de la vinculación de la escuela en la ejecución de las actividades de educación familiar.

Con relación a la línea de investigación “Educación, lenguaje y comunicación” y el macroproyecto “Educación familiar”, se constató la necesidad de ahondar en temas relacionados al trabajo en familia y la importancia de la formación de los futuros docentes en educación familiar.

En los documentos analizados existen funciones en educación familiar asignadas a la escuela por parte de dos instituciones gubernamentales, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud, que definen a los establecimientos educativos como un lugar en el que se requiere desarrollar actividades de formación familiar, pero, sin ser la escuela partícipe de la construcción de dichos procesos. Es claro que en Colombia se hace necesario incorporar la educación familiar en las escuelas, y para ello es importante que los docentes cuenten con herramientas para el abordaje de las familias, las cuales les permitan formar nuevos padres, madres y cuidadores en temas relacionados con la crianza, los valores y la convivencia, sin desconocer la transformación social ni nuevas estructuras familiares, y considerando nuevos medios de comunicación.

Para nosotros es importante hacer las siguientes sugerencias y recomendaciones a partir del estudio realizado:

- Plantear un trabajo conjunto entre el Ministerio de Salud y Protección Social, el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Secretaría Distrital de Integración Social, para abordar de manera más amplia la educación familiar, de forma que se tengan en cuenta las necesidades actuales de la población colombiana.
- Realizar la vinculación de la escuela como agente educativo en los procesos de educación familiar, ya que es el escenario en el cual confluye una gran cantidad de problemáticas familiares y sociales.
- Abordar, desde la prevención en la escuela, temas relacionados con el suicidio juvenil, el consumo de sustancias psicoactivas y el manejo de las redes sociales, situaciones que en la actualidad las familias deben enfrentar. La escuela es el principal escenario en el que se detectan dichas situaciones.

Para terminar, estamos convencidos de que las ciencias de la educación tienen un camino trazado en el futuro de la educación familiar; un camino que pasa por reconocer las alianzas con las instituciones gubernamentales, pero sobre todo, que asume a la escuela como plataforma de lanzamiento de mejores familias y, por ende, de una mejor sociedad.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bernal, A. (2012). Aproximación a la educación familiar. En A. Bernal, S. Rivas y C. Urpí, *Educación familiar: infancia y adolescencia* (pp. 21-111). Madrid: Pirámide.
- Meza, J., y Páez, R. (eds.). (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano*. Bogotá: Clacso y Universidad de La Salle.
- Muller, P. (2006). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Páez, R., y Pérez, N. (2016). *Macroproyecto de investigación: educación familiar*. Bogotá: Universidad de la Salle. (Texto inédito).
- Rivas, S. (2012). Educación familiar e infancia. En A. Bernal, S. Rivas y C. Urpí, *Educación familiar, infancia y adolescencia* (pp. 115-230). Madrid: Pirámide.
- Roth, A. (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Panamericana.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vásquez, F. (2015). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Capítulo 5

LAS PRINCESAS SUMISAS Y LOS MACHOS DOMINANTES AÚN EXISTEN. UNA MIRADA AL ESCENARIO INTRAFAMILIAR

Vilma Susana García Correal*
Marianne Judith Jiménez Marín**
Claudia Milena Vargas Suárez***

RESUMEN

El presente capítulo hace un breve recorrido por los rasgos distintivos de una investigación adelantada en el marco del macroproyecto “Educación familiar”, en la que se evidenciaron los estereotipos sexistas de machismo y sumisión transmitidos en la familia. Al respecto, se presentan algunas reflexiones sobre los patrones de ‘aplacador’ respecto al rol de la madre y ‘acusador’ con relación al rol del padre, presentes en la comunicación intrafamiliar y que denotan los estereotipos sexistas. Asimismo, se muestran características de la propuesta de intervención que se diseñó con miras a concientizar sobre los efectos que tienen los estereotipos sexistas en la comunicación intrafamiliar.

Palabras clave: comunicación intrafamiliar, estereotipos sexistas, machismo, sumisión.

* Licenciada en Lenguas Modernas por la Universidad de La Salle; especialista en Educación Bilingüe de la Institución Universitaria Colombo Americana (Única); docente de Educación Básica Primaria en el Colegio Diana Turbay IED de la Localidad 18 (Rafael Uribe Uribe) de Bogotá.

** Licenciada en Lenguas Modernas (Español-Inglés) por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; especialista en Pedagogía de la Comunicación por dicha universidad; docente en el área de Humanidades, del Colegio Atenas IED de la Localidad 4 (San Cristóbal) de Bogotá.

*** Licenciada en Español-Inglés por la Universidad Pedagógica Nacional; docente de Educación Básica y Media del Colegio San Agustín IED de la Localidad 18 (Rafael Uribe Uribe) de Bogotá.

ALGUNOS RASGOS DISTINTIVOS DE UNA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FAMILIAR

Honramos la memoria de nuestra exalumna Cindy Nataly Sanabria (1986-2014), una joven y valiosa vida apagada. Una cifra más de un delito atroz e incomprensible: el feminicidio, fenómeno en auge como consta en el Informe de Medicina Legal sobre Violencia de Género: hasta abril de 2017, 204 feminicidios en Colombia y 9 en Bogotá. ¿Cómo entender este flagelo de nuestra sociedad actual? Varias podrían ser las causas, algunas surgen y se mantienen en la comunicación intrafamiliar.

La influencia que ejerce la familia en todos sus integrantes es indiscutible, así como es innegable que tal influencia se permea en los actos comunicativos. Las palabras y expresiones utilizadas diariamente en la intimidad del hogar van moldeando una forma de ser, pensar y actuar, especialmente en los hijos.

La curiosidad por el tema de la comunicación intrafamiliar nació de las experiencias en nuestra labor como docentes al escuchar las palabras y expresiones proferidas por los estudiantes del ciclo tres en una institución educativa de Bogotá. Las expresiones a las que hacemos referencia denotaban algún tipo de marca sexista, de machismo o de sumisión. Este hecho nos llevó a indagar la razón del uso de estas expresiones en la comunicación cotidiana que podían estar condicionando y orientando algunas conductas de nuestros estudiantes.

Apareció entonces el interés por llevar a cabo un estudio denominado “Influencia de la comunicación intrafamiliar en la transmisión de estereotipos sexistas de machismo y sumisión en familias del Colegio Atenas (IED) en la Localidad 4 (San Cristóbal) de Bogotá”, implementado durante los años 2016 y 2017. La acción investigativa que adelantamos se inscribe en el macroproyecto “Educación familiar”, de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, y atiende específicamente la línea de investigación Educación, Lenguaje y Comunicación. Esta investigación en particular guarda estrecha relación con el campo de la *comunicación en familia* del mencionado macroproyecto.

Para hallar las razones que mantienen los estereotipos sexistas mencionados planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo influye la comunicación intrafamiliar en la transmisión de estereotipos sexistas de machismo y sumisión en los estudiantes del Ciclo 3 del Colegio Atenas (IED) en la Localidad 4 (San Cristóbal)?

Por las características del problema identificado, fue nuestro interés generar una reflexión con los padres y madres acerca de cómo se realiza la comunicación en el interior de las familias. Por tal motivo, decidimos que era pertinente el paradigma participativo y, en concordancia con éste, el tipo de investigación cualitativa permitía identificar y profundizar en las problemáticas relacionadas con los estereotipos sexistas. Además, el carácter propositivo de las docentes investigadoras confirmó el interés por seguir el enfoque de la investigación-acción en la modalidad técnica. La elección de esta modalidad de la investigación-acción, propuesta por Groundy (1991), obedece al hecho de, no solo limitarnos al estudio del problema, sino realizar una propuesta de intervención con talleres dirigidos a los padres y madres de los estudiantes del Ciclo 3 del Colegio Atenas para sensibilizar y concientizar sobre los efectos de los estereotipos sexistas de machismo y sumisión.

La población seleccionada para la investigación estuvo conformada por cien padres de familia (cincuenta madres y cincuenta padres) del colegio mencionado; la razón: padres y madres son los primeros educadores y quienes están llamados a transmitir las ideas y expresiones que se forjan en los hijos. La forma de identificar a las familias nucleares necesarias para este proyecto se logró gracias a la aplicación de una encuesta estandarizada masiva; una vez identificadas las cincuenta familias se procedió a aplicar una segunda encuesta estandarizada, específica, por separado a padres y madres, con énfasis en identificar estereotipos sexistas. También se crearon grupos de discusión en que participaron los estudiantes; se organizaron tres grupos, el primero mixto (cuatro niñas y cuatro niños), el segundo femenino (cuatro niñas) y el tercero masculino (cuatro niños), provenientes de varias de estas familias ya identificadas, quienes muestran directamente las manifestaciones sexistas transmitidas por sus padres en la comunicación familiar.

ESTEREOTIPOS SEXISTAS DE MACHISMO Y SUMISIÓN EN LAS FAMILIAS

Se inicia este apartado con el tema de la familia, ya que es el primer ámbito en el cual el niño y la niña reciben amor y aprenden a compartirlo por medio de los cuidados y la ternura que les ofrecen sus padres. De las experiencias vividas en este entorno se irá moldeando su futuro comportamiento. Según Bernal y Rivas (2012):

Las primeras experiencias en la vida de una persona son fundamentales para su desarrollo posterior. Son incontables las investigaciones que relacionan la calidad de la vida familiar en la infancia con la calidad de la madurez y socialización de las personas en todas las etapas de su vida. (p. 56)

El afecto recibido en el hogar es el sello que quedará impreso en su personalidad e incide de manera importante, además de la dimensión afectiva en su cognitividad, aspecto observado con frecuencia en la escuela, pues un estudiante con elevada y sana autoestima tiene buenos procesos académicos y convivenciales.

Esta clase de agrupación humana ha sufrido modificaciones en la forma de constituirse, así que hay varias clases de familias; sin embargo, subsiste la que conocemos como familia nuclear, y fue con este tipo que realizamos el proyecto de investigación. Tomamos el concepto de María José Rodrigo y Jesús Palacios (2012), autores españoles, quienes en su obra *Familia y desarrollo humano* refieren:

El modelo estereotipado de familia tradicional es un agrupamiento *nuclear* compuesto por un hombre y una mujer unidos en matrimonio, más los hijos tenidos en común, todos bajo el mismo techo; el hombre trabaja fuera de casa y consigue los medios de subsistencia de la familia; mientras, la mujer en casa cuida de los hijos del matrimonio. (¿página?)

Para identificar la influencia que el padre y la madre ejercen sobre hijos e hijas en la transmisión de estereotipos sexistas —machismo y sumisión— fue necesario estudiar y analizar esta clase de familia.

La familia sigue siendo el escenario primordial donde se forman los seres humanos; es indiscutible la influencia que ella ejerce en sus integrantes y, de manera especial, sobre los hijos, puesto que en este espacio reciben el ejemplo de sus padres, lo cual repercutirá en el desarrollo de las diferentes dimensiones de su ser. Es necesario recalcar que la familia nuclear ejerce sobre la niña y el niño la influencia del padre y la madre, y se van moldeando sus patrones de comportamiento por la comunicación intrafamiliar, que posteriormente replicarán en la escuela.

Dado que nuestro interés investigativo estaba puesto en la familia nuclear, necesitábamos saber si en el Colegio Atenas existía ese tipo de familia y obtuvimos dicha información con la aplicación de la encuesta estandarizada masiva, en la cual, además, se hizo evidente el rol claro que cumple cada miembro de la misma.

Hablar de estereotipos no es fácil, porque hay dos características acentuadas: una es la sutileza, en ocasiones casi imperceptible por la segunda, que es la aceptación tácita en la sociedad. Empezaremos con la definición de machismo propuesta por De Moya, connotada investigadora del tema, quien afirma: “Es una vertiente del sexismo o prejuicio sexual que se expresa por lo regular de manera inconsciente en la mayoría de las sociedades humanas”. Se manifiesta en actitudes tan sutiles como pagar mejores salarios a los hombres al desempeñar funciones similares a las mujeres, o, en los mensajes publicitarios que denigran a la mujer o la relegan a funciones como el hogar o la familia. Por ejemplo, algunos estudios como el realizado este año por el educador inglés Tom Schuller, demuestra que las mujeres con más estudios y habilidades que sus pares masculinos no son promovidas ni reconocidas profesionalmente; asimismo, la brecha salarial entre hombres y mujeres parece favorecer a los primeros y dejar en franca desventaja a las segundas.

A lo anterior hay que agregar las diversas formas de maltrato, algunas tenues y otras realmente perversas. En sentido contrario, se observa una figura masculina anquilosada en el pasado, que no ha sabido evolucionar y ponerse a tono para actuar en equidad con sus congéneres femeninos. Por su parte, la sumisión es lo opuesto a la dominación y está ligada con fuerza a sentimientos de derrota e inferioridad que a su vez son considerados indicadores de estrés, ansiedad y depresión.

En nuestro estudio es notable cómo se da la comunicación intrafamiliar de los estudiantes y la influencia en ellos, pues en este contexto se observan expresiones y actitudes claramente sexistas de las que podemos dar cuenta en situaciones concretas, como su resistencia a realizar alguna actividad que tradicionalmente ha sido ejecutada por la mujer; por ejemplo, colaborar con el orden y el aseo del salón, o en las agresiones verbales cuando se hacen con connotaciones femeninas: “chilla como una niña”.

Las situaciones escolares mencionadas tienen relación con los hallazgos obtenidos luego de analizar la información de los grupos de discusión. Por ejemplo,

en la categoría de estereotipo sexista de mujer, ella prioriza el trabajo del hogar como si fuera su aporte más valioso. Es notorio que la mujer continúa desempeñando los roles tradicionalmente relacionados con ella, como hacer los oficios de la casa y cuidar los hijos, a pesar de trabajar y aportar económicamente al hogar, como lo expresa una informante del grupo de discusión femenino: “Mi mamá llega, por allá a las seis. Y ella llega a descansar y después a hacer la comida y siempre los domingos hace el aseo”. O, este aporte de otra informante: “Mi mamá, lo más importante, o sea, el aporte más importante que ella hace, es el oficio” (GD2FSIM3PI1).

Según lo menciona la filósofa española Yolanda Herranz en su obra *Igualdad bajo sospecha, el poder transformador de la educación*, en la cual pone en duda la mencionada igualdad, “las mujeres han desarrollado una tendencia a ciertas cualidades que se han denominado femeninas: afectividad, comprensión, sensibilidad, disponibilidad, obediencia, muy operativas para la vida doméstica, el cuidado de los hijos y la dependencia del varón”. Otro hallazgo en esta línea es el de afectividad y cuidado materno, observable en la escuela al realizar citaciones a los padres de familia, ya sea, de forma individual o grupal para informar sobre los procesos académicos o convivenciales de sus hijos, a las cuales asisten en mayor número las madres; como expresa este informante, un niño: “La que va más es mi mamá. Mi papá no... casi no va, pero a veces también va”, y más adelante afirma: “Mi mamá, porque está más tiempo conmigo y pues yo le digo más que cómo se hacen las tareas [...]”. Otro refiere: “Mi mamá nos ayuda en las tareas. Ella viene si hay citación. Habla con mis profesores cuando, digamos... no me mandaron nada, viene cuando le queda tiempo, viene [a ver] cómo estamos nosotros, si vamos bien o mal” (GD3HSIH4PI5). Se corroboró que la mamá participa de manera más activa y constante en el proceso académico de los hijos, pues es ella la que acude a las diferentes actividades escolares, aun si tiene que pedir permiso en el trabajo, mientras que el papá asiste a los llamados de la escuela, como en la entrega de boletines, “si tiene tiempo”, por ejemplo, en sus descansos. Los hallazgos anteriores son coherentes con el del carácter conformista de la mamá; como expresa Bolaños: “En las sociedades patriarcales las relaciones están determinadas para acentuar las relaciones de poder como una forma de dominación. Así las mujeres aprenden a soportar este maltrato emocional”.

En cuanto al estereotipo sexista de hombre se observó que el papá es el principal proveedor económico del hogar y así lo reconocen y aceptan los demás

integrantes de la familia; un poder que le da facultad para imponer las reglas de la casa, como se puede inferir de las voces de los entrevistados, por ejemplo: “Él trabaja [...] y con la plata que gana trabajando compramos ropa, comida, y pagamos los servicios de la luz, agua y gas” (GD3HSIH2P12). Las autoras españolas María Rosa Buxarrais y María del Pilar Burguet, en su obra *La conciliación familiar, laboral, social y personal*, plantean: “Las relaciones basadas en el poder limitan la libertad del niño porque este obedece por mandato absoluto, sin convencimiento ni reflexión alguna”, actitud que va forjando en el niño el estereotipo sexista y con alta probabilidad de replicar en el escenario escolar.

PATRONES DE COMUNICACIÓN ‘APLACADOR’ Y ‘ACUSADOR’

Es evidente que en la familia el proceso de la comunicación adquiere un significado especial además de relevante, porque implica la proximidad de sus integrantes. Esto produce un impacto especialmente entre quienes están es proceso de formación, como los hijos. Gimeno (1999) plantea: “El análisis de la familia, en cuanto sistema, no se concibe sin análisis de las interacciones entre sus miembros, lo que nos lleva a resaltar la importancia de estudiar la comunicación familiar” (p. 172). Así pues, para conocer a la familia fue necesario adentrarse en cómo se da ese proceso especialmente entre padre y madre con los hijos e hijas.

Los patrones de comunicación son maneras o formas que tienen las personas para comunicarse en sus relaciones humanas. La investigadora y psicoterapeuta estadounidense Virginia Satir propuso cuatro patrones de comunicación que denominó: aplacador, acusador, calculador y distractor. Para efectos de nuestra investigación se escogieron los dos que están asociados a los estereotipos sexistas, referentes a los patrones aplacador y acusador. El aplacador se caracteriza porque quien interpreta este rol trata de agradar, adopta una actitud melosa, humilde, y se asocia con el estereotipo sexista de sumisión, y en el patrón acusador están quienes hablan duro, son agudos y ruidosos, se relacionan con el estereotipo de machismo. Entre las características de la comunicación intrafamiliar se puede observar que es un proceso dinámico, y encontramos que la comunicación es específica con relación a variables como el sexo de la persona, según el estudio de Heinemann, situación evidente en las familias nucleares, cuando las madres emplean palabras y actitudes para dirigirse a los

hijos varones y de manera diferente se dirige a las hijas; asimismo, los padres utilizan unos códigos para dirigirse a ellos y otros para ellas. En consecuencia, se va formando la identidad de género femenino o masculino que se verán afectados por los estereotipos sexistas de sumisión o machismo.

En la población estudiada del Colegio Atenas fue frecuente identificar el patrón de comunicación ‘aplacador’ en las esposas, como por ejemplo, en el criterio “Mamá no refleja autoridad”; así se infiere de las respuestas dadas por los siguientes informantes: “Yo le digo: ‘¡ay, mami!, es que hay un niño que me gusta, que me parece lindo’, entonces ella me dice: ‘¡ah!, pues espere un momento yo hablo con su papá para ver si la deja tener novio” (GD2FS2MIP14). O, este otro: “Pues hay veces que le repito tres veces y me sigue diciendo que no y luego de unos veinte minutos bajo y le vuelvo a preguntar y ella me dice que sí”; y uno más: “Yo le pido permiso a mi mamá para salir a jugar y ella me dice vaya pregúntele a su papá, y si él me dice que sí, salgo” (GD3HS2HIP14). Las anteriores intervenciones evidencian los rasgos del patrón ‘aplacador’ en las actitudes de las madres de los estudiantes del Colegio, es decir, volvemos a Virginia Satir: “Tratan de agradar y no se muestran en desacuerdo sin importar la situación [...]”. De igual manera, el patrón ‘acusador’ se pudo identificar en respuestas como la de esta informante:

Mi mamá le dice: “¡ay!, pida el favor”, y mi papá dice: “¿para qué, si ellos son mis hijos y me tienen que hacer caso?”, y nos manda: ¡vaya y me trae un tinto” [...] y toca hacerle caso, o si no se pone bravo.

O en esta otra respuesta: “Que me fuera a la cama a dormir, y como mi papá es bravo, entonces no me deja salir”. Estas imposiciones por miedo o por obligación pueden estar acompañadas de actitudes violentas por parte del padre, referidas por Luz María López (una prestante académica caldense que se ha especializado en el tema de familia y desarrollo), donde la dominación familiar se construye sobre relaciones inequitativas entre los esposos y entre padres e hijos, y se pueden forzar con conductas como el castigo o la subordinación en el trato diario que llega a ser visto como algo natural, por tal motivo no reflexionan mucho sobre el particular o si lo hacen se mantienen ahí por la armonía familiar.

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR DESDE LA ESCUELA

El tema de los estereotipos sexistas, machismo y sumisión, está vigente. Lo observamos en la escuela a diario, y los noticieros también dan cuenta de ello. Este problema trasciende los muros de la escuela porque parte de la familia y era necesario vincularla al proceso investigativo. El enfoque de la investigación-acción permite precisamente que los maestros observen las realidades que hay en la escuela y reconozcan que son susceptibles de ser sujetos investigadores que pueden crear y proponer procesos de transformación escolar y social.

Las familias que participaron en la investigación están integradas por hombres y mujeres que oscilan entre los 30 y 39 años en un 75%, y el 47% tiene estudios de secundaria. Sin embargo, durante el recorrido realizado en cuatro semestres se evidenció en estas familias la marcada diferencia en el trato de los padres y madres hacia hijos e hijas. Con los términos, palabras, expresiones y actitudes, además del comportamiento que observan en la madre y el padre, los niños son formados para ser ‘machos’, es decir, toscos, dominantes, fuertes, protectores y posesivos; y las niñas para ser ‘princesas’, dóciles, que acatan órdenes y buscan la protección de una figura masculina, esto es, ser sumisas. De esta forma, las familias nucleares del Colegio Atenas, quizás sin proponérselo, transmiten o mantienen conductas estereotipadas que afectan la comunicación que marcará y tendrá repercusión en el futuro en las relaciones con personas del sexo opuesto. En el hogar padres y madres necesitan cambiar la manera de transmitir los mensajes a una forma asertiva y con equidad entre hijos e hijas. Vimos la necesidad de fomentar en aquellos la conciencia de que, a través de sus actitudes, formas, y los mensajes que emplean para comunicarse, están transmitiendo a su descendencia, patrones de comunicación y, en consecuencia, de comportamiento.

En prospectiva, se pretende vincular al Departamento de Orientación del Colegio Atenas, de manera más activa, para que los temas de estereotipos sexistas y la comunicación intrafamiliar sean tratados en las escuelas de padres. Además, dados los hallazgos, vimos la necesidad de intervenir en las familias como se plantea en el objetivo específico “Diseñar una propuesta que conlleve a la concienciación de los efectos de los estereotipos sexistas —machismo y sumisión— en la comunicación intrafamiliar”; para tal fin, se han elaborado talleres orientados a los padres y madres, en que se enfatizan los posibles

cambios en los roles desempeñados por cada quien a partir de la perspectiva de género (hombre y mujer), de forma que pueda hacerse un aporte para que en las familias del Colegio Atenas se reflexione sobre un tema que sigue siendo actual y, aunque sutil, es motivo de conflictos en las relaciones intrafamiliares. Además, vemos que se expande con el tiempo y en los diferentes estamentos de la sociedad, muchas veces con consecuencias nefastas y lamentables, como el feminicidio. El ideal es que la escuela y la familia trabajen mancomunadamente para propiciar las transformaciones en las palabras y expresiones que denotan sexismo, y así, velar por la equidad de género.

REFERENCIAS

- Buxarrais, M., y Burguet, M. (eds). (2016). El vínculo educativo basado en la corresponsabilidad afectiva de la familia. En *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Herranz, Y. (2012). El camino hacia la igualdad: un desafío hacia el patriarcado. En *Igualdad bajo sospecha*. Colombia: Editorial Magisterio.
- López, L. (2014). La familia como elemento fundamental en la construcción de relaciones democráticas: una propuesta desde la perspectiva de género. En *Tres décadas de desarrollo familiar en Colombia*. Colombia: Universidad de Caldas.
- Moya, A. D. (14 de marzo de 2011) Machismo: ¿cómo afecta a las mujeres y a los mismos hombres? *Outobrorora*.
- Jurado, M. (29 de julio de 2017). ¿Por qué las mujeres no ascienden y son víctimas de brecha salarial? *El Tiempo*.
- Palacios, R. M. (2012). La familia como contexto de desarrollo humano. En *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Capítulo 6

EDUCACIÓN FAMILIAR, UN CAMPO EDUCATIVO POR INTERVENIR DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Ingrid Yesenia Daza Rivera*

RESUMEN

Este capítulo presenta las reflexiones que surgen de la influencia familiar en la construcción de la perspectiva de género, en el contexto de la institución educativa distrital (IED) José Joaquín Castro Martínez, de Bogotá. A raíz de una investigación se abrió un campo de incertidumbre alrededor del influjo de la cultura sobre las familias y de estas en la educación familiar. Se indagó acerca de qué conocen los padres de familia sobre educación familiar y perspectiva de género, y de qué manera sus prácticas educativas influyen en la construcción de una perspectiva de género.

Esto se desarrolla a lo largo de los principales hallazgos del estudio, los cuales tienen que ver con: la comparación entre las características culturales de las familias afrodescendientes y mestizas; las concepciones de educación familiar a través de la definición de educación familiar; la influencia de la familia en la construcción de perspectiva de género; la identidad de los afrodescendientes como factor influyente en la construcción de perspectiva de género; y la importancia de reconocer la perspectiva de género como un campo educativo inexplorado dentro de una educación familiar.

* Licenciada en Pedagogía Infantil por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; docente de Educación Básica Primaria en el Colegio José Joaquín Castro Martínez. Correo electrónico: i_yesenia@hotmail.com

Palabras clave: afrodescendientes, educación familiar, familia, mestizos, perspectiva de género.

INTRODUCCIÓN

La familia es como una empresa: se gesta a raíz del proyecto de vida —consciente o inconsciente— de un ser humano, al que se vinculan —y se da vida— a otros para ampliar su rango de acción. Cada ser humano cumple una función específica que se le otorga a medida que surgen nuevas dependencias en ella. A su vez, cada dependencia va haciendo vínculos con otras, de modo tal que la empresa funciona como un todo formado por muchas partes. Esta es la razón por la cual la familia es vista como un sistema, según los psicólogos María José Rodrigo y Jesús Palacios, y la teoría ecosistémica de Bronffebrenner. Un sistema complejo, por su cualidad de adaptabilidad al momento histórico, el contexto social y cultural y las transformaciones humanas.

Desde el momento en que se asumió la realización de esta investigación en educación familiar se empezó a evidenciar —lo que para muchas personas podrá parecer obvio— la importancia de la familia en todos los aspectos de desarrollo del ser humano y su influencia en la educación de las nuevas generaciones. Sin embargo, lo obvio no lo es tanto. Cortázar hace una versión del cuento de Edgar Allan Poe “La carta robada”, en el cual se observa el principio de que aquello que está ante nuestros ojos y se muestra de forma tan evidente, puede ser lo más difícil de ver. Quizá sea esto lo que está sucediendo en nuestra sociedad con la familia, sobre ella no se reflexiona y poco se actúa. La escuela y la sociedad han perdido fe en la educación en el interior de la familia y muestra de ello son los incontables programas de intervención que los gobiernos crean para restarle responsabilidad a esta.

En el estudio que origina este capítulo: “Educación familiar en perspectiva de género con familias afrodescendientes y mestizas del Colegio José Joaquín Castro Martínez (IED) de la localidad San Cristóbal, en Bogotá D. C.”¹, se comprendió que cualquier dificultad existente en el microsistema familiar —violencia, poca comunicación, abuso— afecta, de por vida, a los sujetos que

¹ Dirigido por Ruth Milena Páez Martínez, docente investigadora de la Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, Bogotá.

están creciendo en su núcleo. Durante las entrevistas con los padres de familia participantes se hicieron evidentes los dolores que carga la mayoría de ellos a causa de infancias marcadas por el abandono, el maltrato físico y psicológico y la poca afectividad.

Por razón de ello, se entrevé la necesidad de intervenir en las familias, no con programas de orden económico, sino de orden pedagógico y emocional, que les permitan a los grupos familiares comprender sus prácticas educativas y transformarlas a partir de sus necesidades; construir puentes de comunicación asertivos entre los subsistemas de la familia y establecer pautas de crianza acordes con su cultura, su tradición y sus saberes; asimismo, la necesidad de que la familia empiece a reconocerse como el lugar en el que se construyen los primeros arraigos, se materializan los valores y se afirma la identidad del ser. Para el caso de este estudio ha sido indispensable reconocer la perspectiva de género con la que las familias educan a las nuevas generaciones.

El capítulo presenta las inquietudes y reflexiones que surgen por la influencia familiar en la construcción de la perspectiva de género, a partir de observar situaciones particulares en la comunidad educativa del colegio José Joaquín Castro Martínez, de Bogotá. Tales situaciones abrieron un campo de incertidumbre alrededor del influjo de la cultura sobre las familias y de esta en la educación familiar. En un ejercicio de análisis previo a la investigación se determinó que existe desconocimiento general por parte de los padres de familia sobre sus funciones educativas en la familia y poca claridad en la concepción de perspectiva de género, razón por la cual emergieron dos interrogantes: ¿qué conocen los padres de familia sobre educación familiar y perspectiva de género?, y ¿de qué manera sus prácticas educativas influyen en la construcción de una perspectiva de género?

El estudio mencionado, inscrito en el macroproyecto “Educación familiar (2016-2017)”, fue cualitativo y se comprendió desde el paradigma participativo y con enfoque de investigación-acción, desde el cual se proyectó identificar las prácticas educativas en las familias de la institución educativa. La investigación-acción se eligió porque le permite al maestro reconocerse como un intelectual capaz de construir conocimiento a partir de situaciones particulares del aula y la comunidad educativa e interpretar desde allí una realidad en la que puede intervenir, de la mano de los participantes, al construir un saber específico, y generar procesos reflexivos que deriven en transformaciones bidireccionales.

En este caso la investigación-acción se utilizó para comprender, primero, si hay influencia desde la cultura en la construcción de perspectiva de género; segundo, cómo educa la familia a sus miembros desde la perspectiva de género y, tercero, cómo puede contribuir la escuela en la construcción de una perspectiva de género equitativa.

Aquí se presentan los hallazgos principales del estudio a partir de cinco apartados: uno, la comparación entre las características culturales de las familias afrodescendientes y mestizas; dos, las concepciones de educación familiar a través de la definición de educación familiar desde el consenso entre la teoría y los participantes; tres, la influencia de la familia en la construcción de perspectiva de género, teniendo en cuenta los aspectos sociales de la familia que inciden en la construcción de la misma; cuatro, la identidad de los afrodescendientes como factor influyente en la construcción de perspectiva de género; quinto, un apartado dedicado a las reflexiones del maestro como investigador y la importancia de reconocer la perspectiva de género como un campo educativo inexplorado en cuanto a los procesos de educación familiar.

DE LA CONFORMACIÓN DE LAS FAMILIAS

La familia es la unidad fundamental de la sociedad, así como la raíz de la cultura. Es una fuente perpetua de fomento, promoción, garantía y emocional reabastecimiento de combustible que permite a un niño aventurarse con confianza en el gran mundo y llegar a ser todo lo que puede ser. (Marianne Neifert)

El primer hallazgo derivado de la investigación tiene que ver con la conformación de las familias. Se determinó que las familias afrodescendientes conforman familias extensas, en respuesta a su identidad, su cultura y una idea de familia ligada a lo comunitario. Las familias mestizas tienden a conformar familias nucleares, en respuesta a una educación para vivir en 'lo urbano', desde donde se construye una idea de familia en el ámbito de lo privado.

Concepciones de familia

En la comunidad mestiza la familia se concibe como el núcleo de la sociedad y está constituida por un grupo de personas que comparten lazos de consanguinidad

y afectividad, mientras que en la comunidad afrodescendiente la familia es un grupo de personas que se apoyan, se cuidan y se acompañan, sin necesidad de un vínculo de sangre. Debido a esto es común que las familias afrodescendientes sean más extensas que las mestizas. A partir de esto, se presentan algunas características de cada familia que permiten comparar las prácticas culturales y familiares que intervienen en la construcción de perspectiva de género.

Caracterización de las familias

- Familias afrodescendientes: el 86% de la población afrodescendiente entrevistada vive en Bogotá, por causa de desplazamiento forzoso y conflicto armado generado en zonas como Turbo, Timbiquí, Buenaventura, Tumaco y Quibdó. Al ser estos lugares rurales, las relaciones comunitarias son vitales para la supervivencia y el comercio, razón por la cual los lazos de afecto y apoyo son más fuertes, al punto de nombrarse como familia a personas con las que no se tienen lazos de sangre.

La nueva ciudadanía que asumen los afrodescendientes ‘a raíz del desplazamiento’ los ubica en una desventaja económica y cultural que genera preocupación y reforma en sus maneras de relacionarse con el mundo. Los participantes manifiestan que, al ser Bogotá una ciudad netamente urbana, sus conocimientos rurales no son útiles para competir laboralmente; por tal motivo se ven obligados a realizar trabajos que los alejan de sus familias y que, de manera general, carecen de garantías. Como se puede percibir en las voces de los participantes:

Eso cuando uno era pequeño le decían los papás: “Mijo, allá está su machete, allá está su canasto, vaya a ver pa’l monte, ¿o se va a dejar morir de hambre?”. Y se iba uno con su taleguito, acá en el hombro o acá [señalan la frente]. Solo mazorca y plátano, “y traiga el maíz para molerlo”; “mijo, ¿tiene hambre?... allá está el río; mijo, vaya métase y coja un pescado”. Eso lo criaban a uno así; de once años ya le tocaba a uno rebuscarse; “allá está la caña, papi, ¡vaya a ver!”. O si no lo mandaban a uno en un barco pesquero y duraba uno una semana en el mar, y cuando uno llegaba le pagaban por ahí veinte mil pesitos y dos kilos de pescado.

Por lo contrario, en Bogotá no cuentan con este tipo de ventajas en relación con el alimento, razón por la cual su vulnerabilidad aumenta.

En relación con lo cultural, las familias afrodescendientes han encontrado una ciudad de habitantes herméticos que difícilmente toleran las particularidades de esta población, generando estigmas y estereotipos sociales que ubican a la población afrodescendiente en un plano inferior. Es recurrente escuchar a los estudiantes de dicha población mencionar que deben mudarse de vivienda porque los dueños de las casas los tratan mal o no les permiten utilizar ciertos servicios. Uno de los participantes manifiesta que es muy recurrente que le digan: “Usted es muy vago, ¿cómo va a conseguir trabajo si no terminó de estudiar?”. Se demuestra, entonces, que la comunidad barrial desconoce que el contexto social de donde provienen las personas afrodescendientes los obligó a trabajar desde una edad temprana pescando o pinguando para ayudar con la economía del hogar. Los participantes recalcan que en sus pueblos la educación no es una prioridad para los padres de familia, por lo tanto, no hay apoyo para que los hijos terminen sus procesos formativos, sino para que sean productivos: “Lo otro es que para uno ir a trabajar dejó de estudiar, porque uno nunca tuvo el apoyo de sus padres, ¿sí ve?, y le tocó irse a trabajar para mantenerse”.

- Familias mestizas: el 81% de la población mestiza entrevistada es de origen bogotano, el 19% restante es población migrante de Cundinamarca y departamentos aledaños. El 37% lo constituyen parejas con dos hijos y el 28% parejas con un hijo, frente al 19% con tres hijos y el 9% con cuatro hijos. Componen familias nucleares, con un menor número de hijos. De las ciento cincuenta personas encuestadas se encontró que el 77% tiene alguna forma de empleo, ya sea independiente o como empleado. En la mayoría de las familias los dos padres aportan dinero al hogar y habitan casas familiares, aspectos que favorecen su economía.

Una de las características más relevantes de estas familias es su desarraigo cultural. Al ser una comunidad sin una cosmovisión propia a causa del cruce de razas, sus prácticas culturales no se pueden homogeneizar; es decir, que en estas familias no se logra afirmar una identidad cultural como en las familias afrodescendientes, cual se percibe en las voces de los participantes:

Nosotros los afro somos muy unidos, pero somos muy envidiosos, eso es lo que no me gusta de mis afros; es difícil encajar aquí porque a uno le gustan sus fiestas, su desorden y su bulla y aquí todo es cerrado. Yo nunca había visto una fiesta en salón comunal, allá donde yo vivía

cerrábamos la calle y la fiesta era para todo el barrio y se repartía comida para todos.

Léase y escúchese la siguiente canción:

*Acostumbra'o yo a hacer mi parranda
Con mi marimba y con chirimía
Pero aunque fuera en el fin de semana
Me denunciaban con la policía.*

*Por mi costumbre yo compraba pollo
Y en el patio lo ponía a ahumar
Pero en el barrio se reunían todos
Y me mandaban los de sanidad.*

*¿Qué de malo tiene? Beber
¿Qué de malo tiene? Fumar
¿Qué de malo tiene? Comer
¿Qué de malo tiene? Rumbiar*

(Herencia de Timbiquí, 2011)

Los participantes mestizos no hacen referencia a su cultura, ni a las particularidades de esta; por lo tanto, no fue posible establecer un punto de referencia identitaria ni cultural. En cuanto a la música, no hay un género que represente a la comunidad mestiza; dependiendo de su lugar de procedencia, su bagaje cultural y los gustos transmitidos de generación en generación, las predilecciones musicales de esta comunidad están entre la música popular, los vallenatos, el reguetón, el rap, el pop y las baladas románticas. Tampoco se evidenció en el discurso de los participantes de esta comunidad inclinación por reconocerse como parte de una colectividad; de hecho, sus respuestas siempre fueron llevadas al plano de la individualidad, por ejemplo: “Yo en mi casa”, “mis hijos son...”, “mi familia es”. Mientras que en los participantes afrodescendientes sí hay un discurso colectivo: “Nosotros los afros somos”, “en el pueblo todos nos ayudábamos”, “somos alegres”, más cercano al proverbio africano: “Para educar a un niño hace falta la tribu entera”.

Concepciones de educación familiar

A partir del estudio se identificó que los padres tienen poca claridad sobre el concepto de educación familiar. Ante esto, fue necesario explicar a las dos poblaciones desde dónde se estaba concibiendo dicha educación y cuál era su funcionalidad. Para tal fin, se realizó una introducción en los grupos de discusión en la cual se estableció que la educación familiar es “un proceso transversal en el que unos ayudan a otros a crecer tomando como fundamento el desarrollo de lo más personal de cada uno, logrando que lo aprendido permanezca en el ser durante toda su vida” en busca del desarrollo en todas las dimensiones del ser humano, como lo menciona Aurora Bernal en su libro *Educación familiar* (2012).

A partir de esto, los participantes reconocieron que la reflexión realizada sobre sus prácticas educativas es muy poca y que la familia se ha convertido más en un lugar de acogida, que en un espacio de cuidado y educación. Tal vez uno de los puntos más neurálgicos vividos durante los grupos de discusión fue incitar a los padres a que regresaran a su infancia e hicieran la reflexión de sus prácticas educativas desde lo que habían aprendido en su familia, pues de aquí emergieron emociones de llanto, angustia y dolor ante los recuerdos de infancias marcadas por el maltrato y, en particular, fue visible para ellos la reproducción de dichas prácticas con sus hijos.

Los participantes pudieron establecer que cuando se hace un reconocimiento del otro como un sujeto que siente y piensa igual las acciones represivas y de maltrato se reducen, porque se generan sentimientos empáticos. Por otro lado, también se dedujo que estos comportamientos responden a relaciones de poder que se construyen en el microsistema familiar y devienen de quien aporte económicamente al sustento de este. Es decir que, por lo general, aquel padre de familia que ejerce maltrato es quien sostiene a la familia. Los participantes provenientes de familias monoparentales con jefatura femenina, manifestaron sufrir maltrato por parte de sus madres. Los participantes de familias nucleares, donde el padre aportaba el sustento económico, sufrieron maltrato por parte de esta figura.

Influencia de la familia en la construcción de perspectiva de género

Para obtener la información que permitió establecer la incidencia de la familia en la construcción de perspectiva de género se realizaron preguntas como:

¿Qué es ser mamá? ¿Qué es ser papá? ¿Qué significa ser esposo? ¿Qué significa ser esposa? ¿Cómo es la relación con su hijo? ¿Cómo es la relación con su hija? ¿Cree que fue educado(a) de forma diferente por ser hombre o mujer? A partir de esto se estableció que la concepción de la maternidad como una labor de tiempo completo, así percibida en las dos poblaciones, y la concepción de paternidad entendida como sinónimo de trabajo y economía, contribuyen en la construcción de una perspectiva de género desde la cual la mujer está relegada a las labores domésticas, al cuidado de los hijos y a la complacencia del esposo, lo cual hace que su lugar dentro de la familia sea menos importante porque no contribuye en la economía. Por otra parte, se asume que el hombre no realiza labores domésticas, ni apoya en la crianza de los niños, de forma tal que persiste la idea del hombre como símbolo de fuerza y autoridad en la familia.

Las relaciones entre los subsistemas de la familia están forjadas desde esta perspectiva de género. Las participantes manifestaron que su estrategia, cuando los hijos están fuera de control, es amenazarlos con la figura paterna, así el padre no sea maltratador, de esta forma los hijos regulan sus acciones. También reconocieron que en relación con las labores del hogar y las del cuidado de los hijos no tienen mucha participación porque ese es el 'lugar' de las mujeres y son ellas mismas quienes se encargan de limitar el acceso de los hombres con la excusa de que "los hombres no saben de eso". De la misma forma que a los hombres los empodera ser quienes aportan a la economía, a las mujeres las empodera tener el control sobre lo que sucede en su casa y con sus hijos.

Podría afirmarse que la perspectiva de género sí es un producto social y que este es reforzado por acciones colectivas e individuales que están en directa relación con la cultura de las comunidades y los procesos educativos que se dan en el interior de la familia. Pues aunque se determinó que respecto de la perspectiva de género, no hay diferencias significativas entre las dos poblaciones, salvo en el plano de la relación con el cuerpo y la sexualidad, que es mucho más abierta en los afrodescendientes que en los mestizos, derivando de ello un tipo de relación de poder entre parejas generada desde el sexo; las dos comunidades perpetúan la misma perspectiva de género desde la cual lo masculino tiene más fuerza y reconocimiento que lo femenino.

La perspectiva comparativa a la que fueron sometidas las dos poblaciones determinó que su idea de familia está influenciada por las características de su raza. Para la población mestiza la familia es un grupo cerrado, determinado

por lazos de consanguinidad, mientras que para la población afrodescendiente la idea de familia está ligada a lo comunitario y el apoyo.

Además de esto, se evidenció que la mujer es quien más influencia ejerce en la familia, al ser quien más tiempo pasa con los hijos. Esta última interpretación es una muestra de que en cuestión de familia la mujer es quien sigue considerándose la figura presencial; esto determina un rol maternal que se considera 'natural'. Esta idea de la mujer como principal agente cuidador y formador del niño es la manifestación de una perspectiva de género inequitativa en la que el hombre sigue siendo considerado el proveedor de la economía, perpetuándose la idea de la superioridad del sexo masculino. Léase y escúchese la siguiente canción:

*¡Ay! De nuevo la madrugada llega frente a la orilla del mar,
los chinchorros se preparan para salir a pescar,
ella prepara el fiambre que el hombre se va a llevar
para cuando esté pescando comérselo en altamar,
los niños ya se acostaron, acabaron de comer,
la madre está embarazada, otro niño va a nacer.*
(Herencia de Timbiquí, 2011, "Pacífico", álbum *Tambó*).

De la misma forma en que para las mujeres afrodescendientes la maternidad es una forma de control y reconocimiento social, para los hombres afrodescendientes la paternidad es una forma de dominación y prolongación de sus genes, con la que pueden generar dos relaciones de poder: una, con la mujer que escogieron de pareja, y dos, con el niño o la niña que nacerá. Aquí se hace evidente cómo se concibe el género: un asunto de poder sobre el otro.

A partir de esta premisa, la perspectiva de género es una construcción cultural afianzada desde el interior de la familia y perpetuada por la interacción con el medio social, en que las comunidades afrodescendientes mantienen una idea del género demarcada por su relación con el cuerpo y su sexualidad, donde la mujer está hecha para una maternidad que es vista como una ventaja sobre el género masculino. Así se percibe en la respuesta de una de las participantes afro: "las mujeres tenemos el poder [risas], los hombres no pueden tener hijos. Ellos ayudan, claro, ellos son papás, pero ellos no pueden ser mamás". Las comunidades mestizas, por lo contrario, tienen una relación más represiva con su cuerpo y su sexualidad, pero mantienen la idea de que la mujer está

hecha para la maternidad. Una madre de familia mestiza afirma que ser mamá “es dejar ese legado en la tierra”.

Tomando en consideración que los dos tipos de familias tienen puntos de convergencia y divergencia en cuanto a la influencia que se ejerce desde la cultura en la construcción de perspectiva de género, es evidente que las mujeres continúan asumiendo que su lugar en el mundo está en el hogar, cuidando a su esposo e hijos, en tanto que el lugar de los hombres sigue siendo la calle y el manejo de la autoridad desde la economía. Estas dos ideas se van transmitiendo a los niños a partir de prácticas formativas de la familia como el diálogo, el castigo y la violencia intrafamiliar.

Identidad y cultura de las familias afrodescendientes

Otro hallazgo consistió en que *la identidad y la cultura de las familias afrodescendientes coadyuvan en la construcción de perspectiva de género*. Para comprender la influencia de la cultura en la construcción de perspectiva de género y en las prácticas de educación familiar de la población afrodescendiente se presentan las letras de algunas canciones, porque la música y el baile son transmisores de cultura y reforzadores de identidad. En estas se pudieron encontrar argumentos sobre la concepción de familia, feminidad, masculinidad, maternidad, paternidad, idea de mundo y formas de relacionarse que permitirán una mejor comprensión de la realidad encontrada.

Durante el proceso de análisis e interpretación de la información obtenida de los participantes se llegó a este nuevo hallazgo derivado de observar la cotidianidad de las familias y los estudiantes de la comunidad afrodescendiente. Esta observación, realizada en busca de elementos simbólicos que permitieran interpretar y comprender las perspectivas que se tienen en relación con el género, reveló la relevancia de la música y la danza como expresiones artísticas que reflejan, no solo la perspectiva de género, sino la relación de esta con la cultura y la construcción de identidad.

No se quiere decir con esto que lo más relevante de la cultura afrodescendiente sea su habilidad para el baile, la música, el canto y el deporte, sino, más bien, que a través de estas manifestaciones artísticas esta población se ha abierto camino en el mundo y ha dado a conocer su cultura e identidad. En el Colegio José Joaquín Castro Martínez ha sido necesario reconfigurar las prácticas

convivenciales, iniciando por la erradicación de la discriminación racial, pasando por la comprensión de la diferencia étnica, y concluyendo con la creación de espacios inter- y transculturales, desde los cuales todos los estudiantes construyan una identidad propia. Tampoco se tiene la intención de dejar a un lado la población mestiza, participe de este proceso. Sin embargo, durante el estudio las manifestaciones culturales, la fuerza identitaria y el reconocimiento de la ancestralidad como elemento constitutivo de la subjetividad solo fueron evidentes en la población afrodescendiente. Podría decirse que la identidad de la comunidad mestiza es un híbrido entre las identidades de muchas comunidades, por lo tanto, es muy difícil homogeneizarla.

Cuando se habla de comunidad afrodescendiente se piensa en música, alegría, danza, colores, folclor; pero, también se piensa en peligro, fuerza, brutalidad, sexo. Estos elementos denotan una idea generalizada de esta comunidad que dificulta su interacción con las demás. Frases enunciadas por los padres de familia como: “¡Qué peligro esos negros!”, “¡Esto se llenó de negros!”, “Esos negros de la droga”, “¿Pelea? Eso fijo fueron los negros”, “Ya salieron esos negros a hacer bulla”, permiten ver una realidad sobre la dificultad que tenemos los seres humanos para aceptar y respetar la diferencia. Con la finalidad de comprender los estereotipos sociales, léase y escúchese la siguiente canción:

*Han cogido la cosa, que pa' reírse se burlan de mí.
Han cogido la cosa, que pa' reírse me agarran a mí.
Que tengo grande la boca y la nariz, que nada bueno me encuentran a mí,
Que yo soy prieto, que soy carabalí, pero orgulloso me siento yo así.
Que estoy de luto desde el día que nací,
Que trabajar no lo hizo Dios para mí,
Que me tostaron como si fuera café, que me colaron y negrito quedé.
[...] Blanco corriendo, atleta; negro corriendo, ratero.
Blanco sin grado, doctor. Y el negrito, yerbatero.
(Jairo Varela, 1999)*

En el colegio donde se realizó el estudio, la interacción con la comunidad afrodescendiente les ha permitido a los estudiantes aprovechar la diversidad étnica del país para construir su propia identidad y apropiarse de los saberes de otras culturas. Pero, también ha motivado a los maestros a investigar sobre las características de esta comunidad con el propósito de brindar un mejor acompañamiento en los procesos convivenciales y académicos, y ahora, a partir

de este estudio, de las prácticas educativas familiares. De esta preocupación surgió el grupo de danzas “Incitar”, dirigido por el profesor Harold Ruiz; los espacios de literatura de la identidad, liderados por las profesoras Liliana Espinoza y Yesenia Daza, a partir de los cuales se aborda la cultura como elemento central de la identidad joaquinista.

El hecho de que sea una comunidad donde el baile y el canto son elementos de identificación, hace que las relaciones entre los sujetos estén mediadas por el objetivo común de perpetuar sus saberes. Por lo tanto, la música termina siendo un puente entre las relaciones, no solo de los subsistemas de la familia, sino de las relaciones entre estos y los otros microsistemas. Para favorecer la comprensión de lo dicho, léase y escúchese la siguiente canción:

*Que porque grito tanto por las tardes
Que porque hago esa bulla al despertar
Que porque toco el bombo y la marimba
Que porque nunca dejo de cantar
Que porque hablo tan duro y como yuyo
Que porque hago un pepeado de naidi
Que porque tomo jugo de chontaduro
Lo que pasa es que soy de Timbiquí.
Que porque como halacho y tapao
Que porque hago coca´a y birimbí
Que porque tengo tantos muchachitos
Lo que pasa es que soy de Timbiquí.
(Herencia de Timbiquí, 2011, “¡Y qué!”, álbum *Tambó*).*

Las muestras culturales de la comunidad afrodescendiente fueron determinantes para comprender que, en relación con la perspectiva de género, los hombres continúan siendo considerados la representación de la fuerza y la economía. De las diez adolescentes embarazadas en este último año, nueve son afrodescendientes. De ellas, siete decidieron embarazarse de quienes trafican droga en el barrio, pues consideran que pueden darles un estatus social y una vida sin preocupaciones económicas. Aquí se entrevistó una relación de poder derivada del sexo y la maternidad, en la cual la mujer considera que tiene un poder sobre el hombre a través de su hijo y el hombre considera que tiene poder sobre la mujer porque la mantiene y fecundó.

Las mujeres afrodescendientes en edad fértil se saben dueñas de su cuerpo y su sexualidad. Los hombres reconocen en su cuerpo una habilidad para la acrobacia, el baile, el deporte y la lucha, que les genera mayor seguridad. El análisis de las entrevistas y de la cotidianidad de la zona ha permitido comprender que la violencia con la que se presentan los afrodescendientes en los nuevos sectores que habitan no es más que una reacción instintiva para marcar territorio. De la misma forma como algunos animales desplazan a sus rivales de sus lugares de asentamiento para sentir que tienen el control, e implantan sus normas para garantizar la supervivencia de los suyos, los afrodescendientes se muestran como la raza fuerte y dominante para procurarse un espacio dentro de la nueva comunidad.

REFLEXIONES DEL MAESTRO COMO INVESTIGADOR

Hasta el siglo pasado la familia era un grupo cerrado de personas: mamá, papá e hijos. En el transcurso del último siglo dicho concepto se ha transformado y ahora se encuentran varios tipos de familia: monoparental, compuesta, extendida, entre otras (Política pública nacional para las familias 2012-2022, Ministerio de Salud, 2012). Dicha transformación de las familias se debe en gran parte a la economía y la globalización. Los padres han tenido que buscar trabajos que les demandan muchas horas, en lugares lejanos, lo cual hace que tengan cada vez menos tiempo para dedicar a sus hijos y a sus parejas; así, los padres siempre están ocupados y los hijos siempre están solos.

Debido a esto las familias han relegado sus funciones educativas en terceras personas y en la escuela. A esta última se le exige crear programas y proyectos para vincular a las familias y orientar a través de talleres y escuelas de padres las prácticas educativas que se consideran correctas. Sin embargo, estas intervenciones que realiza la escuela están pensadas para toda la comunidad educativa, sin tener en cuenta las diferentes culturas y etnias que hacen parte de la misma.

Podría pensarse que al tratarse de orientaciones a las familias, las intervenciones pueden hacerse de forma general, pero las pautas de crianza de cada comunidad son diferentes; por lo tanto, el apoyo que brinda la escuela difícilmente puede abarcar el total de las necesidades de los estudiantes, requiriendo así un empoderamiento de la familia desde su función educadora.

De esta forma se presenta la educación familiar como una nueva fuente de conocimiento que debe ser constante y reflexiva, desde la cual la familia puede repensarse como un espacio de socialización, aprendizaje y crecimiento, capaz de perpetuar prácticas culturales. Por lo consiguiente, es de suma importancia que desde la escuela surjan investigaciones que apunten a identificar las prácticas de educación familiar, de modo tal que las comunidades reconozcan en ella una herramienta para la transformación.

Al ser este un estudio que emerge de inquietudes desde el campo de la enseñanza, se apuntó a evidenciar la forma como el maestro puede contribuir a la construcción de una perspectiva de género en la que se reconozca el derecho del otro a pensar y decidir por sí mismo, desde sus deseos y sus convicciones, y no como incitación a una vaguedad de identidad sexual. Se entrevisté que la escuela debería asumir una función educativa con las familias, en espacios diferentes a las escuelas y talleres para padres, que terminan por ser una acción para el cumplimiento de una política institucional y no una acción pedagógica pensada en las necesidades de la comunidad educativa.

Una de las respuestas más repetitivas de los participantes, ante la pregunta por la forma en que la escuela podría apoyar los procesos formativos en el interior de la familia, es la de ser la escuela una institución cerrada para los padres de familia, donde no se tienen en cuenta los problemas de las familias, las necesidades de los hijos, ni la influencia de esto en los resultados académicos de los estudiantes, motivo por el cual la escuela ha perdido credibilidad y los padres interés por asistir a dichas reuniones.

Los maestros, entonces, tenemos en nuestras manos la opción de abrir las puertas de la escuela y construir de la mano de los padres estrategias para mejorar las prácticas educativas dentro de los microsistemas familiares a través de la vinculación de estos en acciones cotidianas como el acompañamiento en clase, jornadas culturales y proyectos institucionales que generen en las familias sentido de pertenencia con la institución y un diálogo directo con la escuela, en el que ellos puedan proponer acciones formativas desde sus necesidades.

El desarrollo de la conciencia del otro como un igual por parte de padres de familia, estudiantes, maestros y comunidad barrial, desde la escuela y la pedagogía, se dibuja entonces como la estrategia formativa más indicada para la transformación de las prácticas educativas en perspectiva de género en el

interior de la familia. Al realizar esta tríada entre los padres, los estudiantes y la escuela se aborda la mayor parte de las dimensiones de desarrollo del ser humano; se promueven el respeto, la igualdad y el reconocimiento del otro, y se reconfiguran las formas de interacción del microsistema familiar con los demás sistemas sociales.

REFERENCIAS

- Álvarez, F. (1994). *Hermenéutica del sujeto. Michael Foucault*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Bernal, A., Rivas, S., y Urpí, C. (2012). *Educación familiar. Infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Castellanos, G. (2003). Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna. En *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones* (pp. 30-65). Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Páez, R., y Meza, J. (coords.). (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa*. Bogotá: Universidad de La Salle/Clacso.
- Rodrigo, M. A., y Palacios, J. (coords.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Discografía

- Herencia de Timbiquí (2011). “¡Y qué!”, álbum *Tambó*. Bogotá: Bombo Records.
- Herencia de Timbiquí (2011). “¡Qué de malo!”, álbum *Tambó*. Bogotá: Bombo Records.
- Herencia de Timbiquí (2011). “Pacífico”, álbum *Tambó*. Bogotá: Bombo Records.
- Herencia de Timbiquí (2014). “Negrito”, álbum *This is gozar*. Bogotá: Bombo Records.
- Varela, J. (1999). “Han cogido la cosa”, álbum *A golpe de folklore*. Bogotá: Codiscos.

Capítulo 7

EL ABUELO: GARANTE DE LA MORAL Y LA UNIDAD FAMILIAR

Jairo Emiro Bravo*
Heberto Enrique Campo Álvarez**
Zaira Beatriz Corredor Forero***

RESUMEN

Este capítulo presenta algunas reflexiones sobre las relaciones intergeneracionales dadas específicamente entre abuelo y nietos. Esta puesta en escena reconoce los roles preponderantes de la figura del abuelo en las nuevas configuraciones de familia y su acompañamiento como criadores y formadores de valores en nietos, sobre todo aquellos que se encuentran en edad escolar.

El capítulo se estructura, entonces, en cuatro apartados. En primera medida, se hace un recorrido inicial por las generalidades de la investigación adelantada en el ámbito del macroproyecto “Educación Familiar (2016-2017)” (Universidad de la Salle, Maestría en Docencia). En el segundo apartado, tal investigación alimenta las miradas investigativas que se han realizado desde diversos campos en torno a las relaciones intergeneracionales y a la figura del abuelo. Al respecto, entre los hallazgos más significativos de la investigación en mención

* Licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana; profesional en Psicología por la Universidad El Bosque; se encuentra vinculado a la Secretaría de Educación de Bogotá.

** Licenciado en Administración y Gestión Educativa por la Universidad San Buenaventura, ejerce en el campo de la producción musical.

*** Optómetra por la Universidad de La Salle; docente en el Hospital de la Misericordia.

cabe resaltar la existencia de tres tipos de roles que reconocen el relevante acompañamiento del abuelo y que son esbozados en el tercer apartado. Esta experiencia investigativa en educación familiar ofrece también algunos hallazgos puntuales frente a la realidad de las relaciones intergeneracionales, reflexiones muy pertinentes para el trabajo de liderazgo que puedan emprender la escuela y los maestros ante la responsabilidad social y pedagógica de empoderar o reconocer a los abuelos hoy día.

Palabras clave: abuelo, educación familiar, familia, relaciones, valores.

GENERALIDADES DEL INTERÉS INVESTIGATIVO INICIAL

La investigación “Características de las relaciones intergeneracionales abuelo-nieto en ochenta familias del Colegio Rafael Uribe Uribe, de la Localidad Ciudad Bolívar de Bogotá”, surgió del macroproyecto “Educación familiar (2016-2017)”, de la Maestría en Docencia, Universidad de La Salle. El estudio exploró las relaciones intergeneracionales y su campo de interés estuvo centrado en la caracterización de las relaciones abuelo-nieto en ochenta familias del Colegio Rafael Uribe Uribe en la Localidad Ciudad Bolívar.

Los grandes derroteros que se tuvieron en cuenta para la investigación en mención se relacionaron con identificar el rol de los abuelos en la educación familiar, describir las relaciones intergeneracionales abuelo-nieto y diseñar una propuesta pedagógica para fortalecer estas relaciones, todo esto apuntando al gran objetivo general de caracterizar las relaciones intergeneracionales de dicha población en particular.

Con la participación de ochenta abuelos y ochenta nietos, esta investigación cualitativa se amparó en un paradigma constructivista participativo, ya que se basó en el reconocimiento de las realidades sociales y siguió el enfoque de la investigación-acción. La información se recolectó a través de las técnicas conversacionales y se aplicaron dos técnicas: la encuesta estandarizada y la entrevista en grupo focal de discusión cuyo instrumento fue el guión aplicado en tres sesiones, dos para abuelos y una para nietos. Como técnicas para el análisis de la información se manejaron dos: una de tipo estadístico- descriptivo y otra de análisis de contenido con el método “destilar la información”. Por último, se interpretó la información a través de la técnica de la triangulación con

apoyo en tres voces: las de los entrevistados, los autores y los investigadores. Esta investigación evidenció, entre otros hallazgos, que el abuelo es garante de la moral y la unidad familiares.

MIRADAS INVESTIGATIVAS SOBRE LA FIGURA DEL ABUELO

*Solo en la medida en que nos entendamos con nuestro pasado
y nuestro presente, habrá un futuro para los más viejos y los más jóvenes
de nosotros que comparten el entorno total.*

Margaret Mead

Después de leer e investigar la literatura acerca de las relaciones intergeneracionales, podemos afirmar que el mundo asiste a un envejecimiento demográfico, teniendo al frente el concepto de envejecimiento activo, que, tal y como lo subraya la Organización Mundial de la salud (OMS) en la II Asamblea sobre Envejecimiento, celebrada en Madrid en abril de 2002, se trata del proceso por el que se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental con el objetivo de ampliar la calidad de vida en la vejez.

Colombia tuvo una activa participación en esa asamblea, y desde entonces el Ministerio de la Protección Social estableció la política pública para personas de la tercera edad llamada de envejecimiento y vejez (2007-2019), mediante la cual se comprometió a construir en forma colectiva, con la participación de los sectores público y privado, una política a largo plazo en materia de envejecimiento, basada en un diagnóstico en el que se tuviesen en cuenta los resultados de investigaciones específicas que permitieran darle, como principal característica, una condición holística ajustada a las necesidades del país. Si revisamos con lupa esta política pública, hay un vacío teórico práctico en el tratar al abuelo como persona activa dentro de la educación de los nietos, o al menos una línea de acción que plantee al abuelo en su rol educacional. Los abuelos son un grupo emergente con mayor calidad y esperanza de vida que sus predecesores, más exigente y demandante de participación social e influencia en el ámbito escolar (Ministerio de la Protección Social, “Política nacional de envejecimiento y vejez”, 2007).

A partir de aquí, se hace necesario fomentar y asentar una concepción de abuelo protagonista en la educación de los nietos, ya que hasta el momento

su papel ha sido solo el de un actor silencioso en la educación. En esta línea, algunos autores españoles, como Megias y Ballesteros (2011), afirmaron que no es que esta idea no existiera antes y esta sea una situación nueva a la cual hay que enfrentarse. Los abuelos siempre han sido un referente familiar, educativo y social. Lo que ha cambiado con respecto a otras épocas son las razones y circunstancias que llevan a asumir estos roles: para el sociólogo Ignacio María Quiroz “lo cierto es que su presencia en la actualidad fundamentalmente en relación con el cuidado de los nietos, es mucho más palpable y directa” y, de hecho, “afecta y repercute en las condiciones materiales y económicas de las familias, y da un cierto alivio a los ritmos y exigencias de padres y madres”. Los abuelos de hoy ejercen unos roles que generacionalmente no les corresponde y son incompatibles con el disfrute y la permisividad que a menudo caracteriza el papel que desempeñan.

Roles de los abuelos en la familia

Luego del panorama descrito, se hace evidente entonces que la relación de los abuelos con los nietos ha ido cambiando con el tiempo y afecta las concepciones de los roles que ejercen en la vejez, pues hoy nadie discute que ellos están más presentes en el entorno familiar, facilitando, gracias a su esfuerzo y dedicación, que muchas parejas puedan conciliar vida laboral y familiar. Según la educadora social María Teresa Gutiérrez (2007), en la actualidad “el abuelo adquiere un papel reeducador, viéndose inmerso en una responsabilidad que ya fue asumida en el proceso educativo de sus hijos y de la que, por naturaleza evolutiva pensaba que ya había quedado atrás” (p. 25). De acuerdo con ello, un claro ejemplo de lo expresado hasta el momento alude al papel del abuelo en su rol de educador.

Por otro lado, las relaciones intergeneracionales se encuentran influenciadas por numerosos factores, gracias a los cuales podemos predecir la calidad de la relación entre los abuelos y los nietos. Estos factores pueden ser internos, como es la edad, el género, el linaje y la clase social; y externos como creencias religiosas, la calidad de la relación abuelos-padres, la cantidad de cuidados, etc., todos ellos favorecedores o no de una buena relación intergeneracional; así lo afirmaron los sociólogos Sacramento Pinazo y Julián Montoro (2004).

Es necesario señalar que actualmente las personas mayores son consideradas agentes de socialización y educación dentro de la familia, sirviendo como

modelos de comportamiento y transmitiendo normas, actitudes y valores morales a los miembros de otras generaciones, en este caso a los nietos; lo anterior, siguiendo a los filósofos croatas Kopera y Wiscott (2000).

La relación entre ambas generaciones, es decir, entre abuelos y nietos, es de tipo bidireccional, ya que ambas partes se implican en la relación y se benefician de los efectos positivos de ella: los abuelos dan cariño, comprensión, cuidados, y al mismo tiempo reciben compañía, amor y entretenimiento por parte de sus nietos, así lo sostiene el economista estadounidense Chalmers Johnson (2000). Generalmente, las relaciones entre ambas partes suelen ser muy positivas, ya que los abuelos expresan gran satisfacción en la relación con sus nietos, puesto no tienen sobre ellos la autoridad y deberes de los padres, percibiendo por tanto la relación más libre y con menos carga de responsabilidad. A pesar de ello, es necesario tener en cuenta que la relación intergeneracional (abuelos-nietos) se puede ver afectada por la forma como las familias y el entorno se relacionan con las personas mayores, formándose una imagen o percepción sobre las mismas influyentes en dicha relación.

Para el desarrollo y comprensión del primer objetivo de la mencionada investigación se hallaron tres roles preponderantes respecto de la función que cumple el abuelo en sus relaciones con los demás miembros de la familia: como transmisor de valores, como figura de apoyo y como mediador-conciliador. Veamos más de cerca cada función.

Rol 1: Abuelo transmisor de valores

Consideramos el valor como el modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización de este. En otras palabras, el valor “es el conjunto de creencias básicas, es el esqueleto o arquitectura que da sentido y coherencia a nuestra conducta” (González, 2004, pp. 13-15).

Es relevante demostrar que los niños necesitan ser formados en valores y esto se aprende desde la casa con el ejemplo que dan los integrantes de las familias, y en especial quienes hacen el mayor acompañamiento en tiempo extraescolar a los niños son los abuelos. Ramos M. (2000) propuso que “el niño y el joven necesitan ser educados a partir de la existencia de unos valores claros, bien configurados, con una coherencia que les dé credibilidad” (p. 55).

Esto se evidencia en la voz de los abuelos, quienes a este propósito dijeron: “Lo que le[s] transmitimos a nuestros hijos, se los transmitimos a nuestros nietos, muchos valores, y ellos aprenden a inculcarles esos valores” (AJCPGF2) (P2).

— Valores religiosos

Los valores religiosos comprenden lo divino y lo sagrado, y constituyen el rango supremo (Fronzizi, 1987, pp. 107-137). La gratitud a Dios es uno de los primeros valores religiosos enseñado por lo abuelos: “Es lo primero que tiene uno que hacer: ¡gracias, Dios mío, porque amanecí viva, porque me puedo mover!” (AJCGF2) (P4). Ellos están conscientes de que en toda circunstancia hay que ser agradecido con Dios y eso lo transmiten a sus nietos:

Sí, porque, así como se formen ahoritica, serán cuando sean grandes. Yo les digo que si está lloviendo y está haciendo frío no... no... ¡qué pereza!... ¡No!, hay que pararse de la cama, darle gracias al Divino, porque amanecemos vivos, que nos podemos mover, que nos dio una noche en paz y tranquilos, que estamos vivos. (AEMGD1) (P1)

La investigación constata que los nietos al cuidado de los abuelos tienen la figura espiritual como guía en la vida, los abuelos inculcan la gratitud con Dios y por ende los valores religiosos.

— Valores sociales

Los valores sociales se forman en una comunidad específica como fruto de un proceso de intercambio, y al igual que en la familia los valores sociales provienen de la interacción entre varios miembros de una sociedad. Puesto que el mundo social lo integran las personas con quienes nos relacionamos, los valores sociales serán las significaciones que el ser, modo de ser, conducta y existencia de ellas asumen para nuestra vida, en cuanto las experimentamos como procedentes de las relaciones humanas (Perpiña, 1949).

Desde que los nietos son pequeños, los abuelos enseñan el valor de la honestidad y la responsabilidad, lo cual les permite convivir dentro de una sociedad. Otro de los valores sociales es el respeto, sobre todo a los mayores: “La honestidad es uno de los valores que es más importante debido a que eso ayuda a estar en comunidades con la gente, tener más respeto por nosotros” (NDPGF1). Los abuelos son conscientes de que el respeto no solo se da en casa a los mayores, también se da en la escuela, en el barrio, en el parque

compartiendo con otros compañeros y en los demás lugares donde se tenga vida en comunidad.

—Valores morales

Los abuelos ocupan un lugar destacado en la vida de los niños, especialmente en estos momentos cuando aumenta el número de hogares donde falta alguno de los padres (divorcio, separación, viudez, madre soltera). Cabe señalar aquí, en tal sentido, la importancia fundamental que los abuelos tienen en la transmisión de valores a sus hijos. Las personas mayores adquieren una moralidad coherente, madura, integral, entre sus creencias, sus prácticas y sus comportamientos morales. Este hecho las convierte en agentes de referencia para la transmisión y reproducción de las tradiciones morales en la familia (González, 2004, p. 91).

Al transmitir los valores morales los abuelos permiten a los nietos tener un contacto más concreto con el entorno social, ya que los nietos aprenden de los abuelos el significado del respeto, de la fraternidad, del amor y la ternura.

Es notorio que en la familia se destaca la figura del abuelo como estabilizador de orden social y esto se refleja también en el entorno de vida en comunidad: “Yo les enseño el respeto hacia los semejantes” (ARMGDI) (PI). Los abuelos tienen a los maestros en un alto nivel de formadores de la moral; es más, los consideran los segundos padres para sus nietos:

Yo me acuerdo que de niña mis papás me enseñaron que los maestros son nuestros segundos padres. Tienen que brindarles respeto a sus maestros. Porque ella me cuenta que hay niños que se les enfrentan, y mis hijos, ni la niña ha tenido problema con los compañeros y mucho menos con los maestros (ARMGDI) (PI).

Sin embargo, los abuelos afirmaron que esos valores de respeto a los maestros se han perdido y sienten una preocupación que resuelven aconsejando a los suyos.

Para los niños, los abuelos son como sus cómplices, claro está, en situaciones sanas, es por esto que las conductas morales de los niños responden a las conductas que han inculcado los abuelos, quienes permiten por medio de su rol transmisor de valores morales esa habilidad de mirarse a sí mismos desde las perspectivas de los otros para convivir en un entorno social.

Rol 2: Abuelo como figura de apoyo

Los abuelos sirven de fuerza estabilizadora y actúan como un recurso para sus hijos y nietos, pueden proveer una variedad de servicios concretos a sus nietos, sobre todo cuando son jóvenes. La mitad de los nietos entrevistados refieren retrospectivamente que sus abuelos les proveyeron apoyo emocional, apoyo instrumental y apoyo financiero durante su infancia, así lo corroboramos en Pinazo y Montoro (2004).

En esta investigación se quiso agrupar cuatro figuras de apoyo que el abuelo les brinda a sus nietos: material e instrumental, emocional, académico y mediador-conciliador. Veamos cada una de ellas.

— Apoyo material e instrumental

La relación entre los abuelos y los nietos, aparentemente, responde a un patrón de cuidado en el aspecto material, definido como aquello que los abuelos compensan en diferentes aspectos de la vida de sus nietos. “Yo la acompaño solamente, vengo, la recojo del colegio, le llevo a la casa” (AEMGD1).

Dentro de la figura de apoyo se habla de la instrumental, conformada por tres aspectos importantes: cuidado, transporte, labores del hogar.

En la educación familiar el apoyo de los abuelos se hace presente, no solo en las actividades escolares, sino que apoyan en el cumplimiento de las tareas domésticas, para así ayudar a sus hijos (padres) y que cuando ellos lleguen de sus trabajos la carga sea más ligera en las tareas del hogar, por ejemplo: “Que no me haga desorden, que si me hace desorden lo pongo a que levante los regueros que él hace, que ayude, que tiene que ser educado, a levantar sus regueros” (AANGF2) (P2). “En el hogar, además de eso le enseñamos que tenemos que hacer los oficios de la casa, como algo de cocina, algo de aseo, y en general todo lo que un niño requiere a esta edad” (AGAGF2) (P4). Mantener la casa limpia y orden en ausencia de los padres es una manera de formar y ayudar en la casa:

Yo le enseño a mi nieta que tiene que ayudarle a la mamá. Porque ella se va muy temprano al trabajo, entonces, queda sola. Y yo le digo: “mamita, almuerce y después le ayuda a su mamá, porque toca ayudarle, porque llega tarde también, hay que ayudarle y respetarla”, todo eso, y a mí también me respetan, les digo yo. (AMPRGD1) (P1).

— Apoyo emocional

Según Rodríguez (2004), la presencia de los abuelos en la familia es un apoyo desde lo afectivo, la empatía, el reconocimiento, la escucha, el intercambio de experiencias y como consejero, en especial para los nietos.

Por ejemplo, los abuelos tratan a sus nietos con amor; según ellos, es la mejor estrategia para formarlos:

Mi nieta tiene tantos ejemplos frente a ella... es una niña dócil, yo la trato con mucho amor. Ella es muy responsable y no tengo que decirle que si ya hizo las tareas, ella las hace sola, y aparte, desde que está estudiando en el colegio, ella siempre ha querido estudiar inglés y yo la voy a ayudar para que estudie. (ARMGDI)

Por otro lado, los estilos parenterales de educación en la familia nos muestran cómo los niños adoptan actitudes y aptitudes de acuerdo con su crianza; de este modo, si son los abuelos quien los cría, ellos serán un patrón a seguir para los niños, además de ser consentidores y alcahuetes, sin decir que los llevan a la mala crianza, por el contrario, transmiten amor y empatía a sus nietos, lo cual se refleja en la convivencia familiar y en la convivencia en el colegio (Eisenberg, 1988, ob. cit., en Pinazo, S., y Montoro, J., 2004). Los nietos mencionaron que sus abuelos servían como una conexión con épocas anteriores y con la última etapa de la vida: “Yo de mi abuela he aprendido a ser una persona guerrera, luchadora, que no depende de los problemas que se me enfrenten, siempre hay que enfrentarlos. Yo he aprendido a ser una persona que no debe de rendirse” (NMFGFI).

— Apoyo académico

Los abuelos están pendientes de que los nietos realicen sus tareas escolares:

Pues que almuerce y descance un poquito, y bueno, las tareas no me las dejen para la noche, “no dejen para mañana lo que pueden hacer hoy, póngase [a] hacer las tareas de una”; ella me dice que “es viernes, ¿las hago el sábado?”; “no, mamita, hágalas de una vez”. Y otra cosa que tengo con ellos: a mí me sacan buenas calificaciones, ¿entonces sabré qué quieren? (AEMGDI).

Los abuelos se han convertido en figura importante para la educación de los niños y se encuentran cada vez más implicados en ella. Su presencia en las

familias de hoy es un elemento insustituible en el proceso de formación de los hijos (Castells, 2010, ob. cit., en Sanz, Mula, y Moril, 2011).

Por ello se piensa que puede ser útil, no solo para la escuela, sino fundamentalmente para los abuelos, así como para la calidad de las relaciones intergeneracionales entre los abuelos y sus nietos (Rico, Serra, Viguier, 2001).

Rol 3: Abuelo mediador-conciliador

Los abuelos utilizan el diálogo para resolver los conflictos que se presentan en el interior de la familia. “Yo diría, sobre todo, por malos entendidos, porque a veces no nos entendemos y mi abuelita trata de que dialoguemos, para que no haya problemas” (NAPGDI). Al estudiar las relaciones intergeneracionales abuelo-nieto se debe tener en cuenta que esta brecha genera tensiones, dada la falta de comunicación que existe en las familias. Suárez (1997) argumenta:

Los padres han recibido de sus mayores una formación basada en normas y valores con un lenguaje característico y formas de expresión muy propios. Por otro lado, los hijos y en especial los adolescentes han codificado un nuevo lenguaje, nuevos valores y normas diferentes a las de los padres y sus abuelos. (p. 32)

Esto permitió entender cómo el lenguaje empleado en la comunicación ayuda a resolver los conflictos y a mejorar la convivencia familiar.

Los abuelos insisten en que en la comunicación está el fortalecimiento de las buenas relaciones familiares: “No, por ejemplo: estoy encerrada haciendo mis cosas y mis hermanos están en otra cosa, y mi abuelita trata de decir que seamos más unidos, pues, porque somos hermanas tenemos que comunicarnos más para tener una mejor relación” (NAPGDI). En el mundo de la mediación familiar hay que hacer referencia a la mediación como proceso, ya que este puede llevarse a cabo en cualquier tipo de conflicto social. Los abuelos son conscientes de que deben hacer algo ante el conflicto y en este caso hablan de direccionar a los nietos: “Normalmente, son problemas que se generan en ocasiones porque ellos... eh... hay que direccionarlos, ellos están empezando a vivir, digamos, en caso de mi nieto empiezan a tratar de hacer lo que quieran: entonces hay que direccionarlos” (AJCPGF2) (P2). Los abuelos corrigen y median entre las relaciones de los padres y los nietos: “Pues... problemas

frecuentes de intrafamiliar sí se presentan, más con la mamá e hija y uno trata de corregir eso, normalizar esta situación más que todo amparando al nieto” (AGAGF2) (P2).

El segundo objetivo específico para la investigación fue el describir las relaciones intergeneracionales abuelo-nieto; allí se reconocieron relaciones de confianza, autoridad, confidencialidad y escucha activa. Veamos con más detalle los hallazgos de la investigación con el criterio de relaciones intergeneracionales abuelo-nieto.

Relaciones intergeneracionales

Esta investigación sobre las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos encontró que los abuelos sirven de fuerza estabilizadora y actúan como un recurso para sus hijos y nietos, a quienes proveen una variedad de ayudas concretas. Corroboramos lo que sostienen Sacramento Pinazo y Julián Montoro (2004): que los abuelos son el apoyo emocional, instrumental y financiero durante su infancia. Por ejemplo, en un apartado de nuestro estudio, una abuela se hace cargo de su nieto mientras su hija sale a trabajar: “Yo, desde que la mamá esté trabajando y no pueda venir, aquí estoy, y le digo a mi hija: ‘tranquila, váyase a trabajar que yo lo cuido’”.

Otro hallazgo significativo fue el de que los abuelos llegan a tal punto de apoyo doméstico que, por diversas situaciones de familia, son el amparo de los nietos; una abuela afirmó al respecto: “Problemas frecuentes intrafamiliares sí se presentan, más con la mamá e hija, uno trata de corregir eso, normalizar esta situación, más que todo amparando al nieto”.

También se halla que el balance de apoyo cambia cuando los nietos llegan a la adultez; los abuelos refieren que reciben más apoyo expresivo e instrumental de sus nietos adultos del que ellos dan. Así se corroboró en un estudio de Pinazo y Montoro (2004) sobre una muestra de abuelos, al encontrar que tres cuartas partes de ellos sentían que sus nietos eran responsables de proveerles apoyo financiero y ayuda instrumental en los momentos de necesidad.

Un hallazgo adicional de nuestra investigación consiste en que los nietos consideran a sus abuelos como vigilantes de la moral y la unidad familiar o mediadores en los conflictos con sus padres. Los nietos reconocen que

desde pequeños aprendieron de los abuelos los valores; nos dijo una nieta: “Yo he aprendido a ser una persona honesta, a respetar a las personas, y he aprendido los valores que me han inculcado”.

Los nietos afirman que de los abuelos aprendieron a afrontar los problemas de la vida y que el estudio es lo más importante para formarse como persona. Son conscientes de que de sus abuelos aprendieron a ser luchadores, trabajadores; una nieta afirmó: “Yo de mi abuela he aprendido a ser una persona guerrera, luchadora, que no importa los problemas que se me presenten, siempre hay que enfrentarlos y superarlos”. Otra nieta dijo: “Del abuelo aprendí que en la vida hay circunstancias como difíciles, pero que uno tiene que afrontarlas y que el estudio es la base más importante de una persona, que sin esto la gente no progresa”.

Por su parte, los abuelos afirmaron que ellos les enseñan a sus nietos los valores como el trabajo y la responsabilidad. Por ejemplo, una abuela refirió:

Enseñarles a lo mismo que es uno: honrado, honesto, trabajador, responsable, que así este lloviendo, hay que salir tempranito. Yo madrugo a levantarlos a todos, yo no vivo con ellos, pero vivo cerquita, yo los levantaba temprano a bañarse rápido. Ahora tengo un nieto pequeño y la ruta lo recoge a las siete y yo antes de la seis ya lo tengo listo.

Otro de los valores sociales que transmiten los abuelos a sus nietos es el respeto, sobre todo a los mayores. Comenta un abuelo: “Yo les enseñé a todos mis hijos que a mí me respetan, y a mi mamá deben respetarla como a mí”. Otro abuelo afirmó: “Yo le he enseñado a respetar porque es mucha, mucha, la falta de respeto que hay de los alumnos hacia los maestros”. Los abuelos son conscientes de que el respeto no solo se debe dar en casa a los mayores, sino también en la escuela:

Yo me acuerdo que de niña mis papás me enseñaron que los maestros son nuestros segundos padres, tienen que brindarles respeto a sus maestros. Porque ella me cuenta que hay niños que se les enfrentan, y mis hijos, ni la niña ha tenido problema con los compañeros y mucho menos con los maestros.

Una de las grandes preocupaciones de los abuelos es que los niños sean ‘gente de bien’: “Yo transmito el respeto, la honestidad, para que sean gente de bien”, y

creen que para ello la educación desarrolla un papel importante: “Yo transmito buena educación, creo que eso es lo más importante”. Aunque algunos ya no recuerdan las clases recibidas en el colegio o porque simplemente su grado de escolaridad no llegó a ser superior, se enorgullecen de que sus nietos sean responsables y sinceros:

Cuando mi nieta era muy pequeñita, era más fácil formarla, pero cuando van creciendo a uno ya se les va saliendo de las manos porque a nuestra edad ya se nos han olvidado muchas cosas, por ejemplo, de álgebra, de todo eso, a uno se le ha olvidado mucho, y recordará pero muy poco, y yo le digo: “mami ¿todo listo para el colegio?” y ella me dice que sí, y como de niños uno les enseñó, ya ahora son mayores y responsables.

En este estudio logramos concretar que los abuelos sirven de fuerza estabilizadora y les proveen ayuda a sus nietos; en diversas situaciones de familia son su amparo. Además los nietos consideran a sus abuelos vigilantes de la moral y la unidad familiar, al igual que mediadores en los conflictos con sus padres y proveedores de ayuda económica.

Creemos que este estudio puede orientar la política pública de vejez y envejecimiento estipulada para el periodo 2007-2019, al mostrar al abuelo como fuerza estabilizadora más que receptor pasivo de ayudas, dador de apoyo doméstico más que carga familiar, garante de la moral y la unidad familiar más que una persona aislada a la que ocultan cuando llega una visita.

REFERENCIAS

- Albornoz, O. (1984). *La familia y la educación del venezolano*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela.
- Barquero, A. R. (enero-abril de 2014). Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz. Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación* [en línea], 14. Recuperado el 26 de abril de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876008>
- Bernal, A., Rivas, S., y Urpí, C. (2012). *Educación familiar, infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bernal, J., De la Fuente Anucibay, R. (2008). Relevancia psico-socio-educativa de las relaciones generacionales abuelo-nieto. *Revista Española de Pedagogía*, 66(239), 103-118. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23766114>

- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1995). El conocimiento de la realidad social, parte I. En *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: CEDE, Universidad de los Andes.
- Camargo, M. (2005). Maestro-investigador, ¿y por qué no? En C. Hernández (coord.), *Navegaciones. El magisterio y la investigación*. Bogotá: Unesco - Colciencias.
- Carr, W. (2002). ¿Puede ser científica la investigación educativa?, Filosofía, valores y ciencia de la educación, ¿Qué ha pasado con la investigación-acción y La idea de una ciencia de la educación. En *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2005). Política educativa para la formación escolar en la convivencia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-90103_archivo_pdf.pdfDANE. Censo General 2005 DANE - SDP, Proyecciones de población según localidad, 2006-2015.
- Colombia. Ministerio de la Protección Social (2007). Política nacional de envejecimiento y vejez. Recuperado el 4 de octubre de 2017 de <https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/POL%C3%8DTICA%20NACIONAL%20DE%20ENVEJECIMIENTO%20Y%20VEJEZ.pdf>
- Criado, G. M., Triadó, C., y Posada, F.V. (2000). El rol y la importancia de los abuelos para sus nietos adolescentes. *Anuario de psicología / The UB Journal of psychology*, 31 (2), 107-118.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Espinal, I., Gimeno, A., y González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista internacional de sistemas*, 14, 21-34.
- García, R., Pérez, C., y Escámez, J. (2011). *La educación ética en la familia*. Editorial Desclee de Brouwer.
- Grundy, S. (1998). Tres intereses humanos fundamentales, y El desarrollo de la praxis curricular. En *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guba, E., y Lincoln, I. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin e Y. Lincoln (coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa*, vol. 2. Barcelona: Gedisa.
- Gomila, M.A. (2005). Institut d'Infancia i Mon Urbá. *Historia Contemporánea*, 31, 505-542. Barcelona.
- Hernández, C., Plata, J., Vasco, E., Camargo, M., Maldonado, L., y González, J. (2005). *Navegaciones. El magisterio y la investigación*. Carlos Hernández (coord.). Bogotá: Unesco.
- Hernández, C. (2005). Introducción Un vínculo vital: pedagogía e investigación. En C. Hernández (coord.), *Navegaciones. El magisterio y la investigación*. Bogotá: Unesco.
- Krippendoff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenidos*. Barcelona: Paidós.
- Mathiesen, O., Mora, I., Chamblás, G., y Navarro, M. (2002). *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XI(2), 55-74.

- Megías, I., y Ballesteros, J. C. (2011). *Abuelos y abuelas... para todo: percepciones en torno a la educación y el cuidado de los nietos*. Madrid: Editorial FAD.
- Ortega, P., y Domínguez, R. (2003). *Familia y transmisión de valores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pinazo, S., Bendicho, J., y Company, R. (2008). *Cómo conectar el cine con las relaciones intergeneracionales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pinazo, S., y Montoro, J. (mayo-agosto de 2004). Relaciones abuelos y nietos. Factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, tercera época, 38, 147-168.
- Rico, C., Serra, E., y Viquer, P. (2001). *Abuelos y nietos. Abuelo favorito, abuelo útil*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en análisis evolutivo-educativo de la familia. En *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Sáez, J. (2009). La intergeneracionalidad o la potencialidad de un concepto inexplorado. *Espai Social, Revista del colegio oficial d'educadors i educadors socials de la comunitat valenciana*, 9, 4-7.
- Sánchez, M., y Díaz, P. (2005). Los programas intergeneracionales. En S. Pinazo y M. Sánchez (eds.), *Gerontología: Actualización, innovación y propuestas* (pp. 393-430). Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Sanz Ponce, R., Mula, J. M., y Moril, R. (2011). *La relación abuelos-nietos-escuela: una excusa o una necesidad*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona.
- Sapena, C. R., Desfilis, E. S., Seguí, P.V., y Meléndez, J. C. Las relaciones abuelos-nietos al final del milenio: la visión de los niños. *Gerontología*, 16(9), 329-2000.
- Secretaría Nacional de Planeación (2001). Diagnóstico de los aspectos físicos, socio-demográficos y económicos. Recuperado el 4 de abril de 2016 de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%2019%20Ciudad%20Bol%EDvar/Monografia/19%20Ciudad%20Bolivar%20monografia%202011.pdf>
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo* (s. d).
- Valles, M. (200). Introducción a la metodología de análisis cualitativo: panorámica de procedimientos y técnicas. En *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vásquez, Buraye, y otros (2013). Guía para la presentación de anteproyectos. En *El quehacer docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vásquez, F. (2015). Clasificar, codificar y categorizar. En *El quehacer docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Capítulo 8

LA TOLERANCIA SE VIVE EN LAS FAMILIAS A TRAVÉS DE LA TOMA DE DECISIONES

Lucía Yasmín Barón Mora*
Diana Milena Leguizamón Gaitán**
Rocío Navarro Molano***

RESUMEN

Frente a la diversidad de familias y problemáticas que aquejan su permanencia social, y ante las responsabilidades que recaen tanto en la familia como en la escuela, es imperativo dar una mirada reflexiva al fenómeno de la comunicación intrafamiliar y su impacto en la formación en valores de todos sus miembros, e indagar por los factores incidentes en el desarrollo del valor de la tolerancia en los jóvenes ha reflejado dinámicas de relación con sus pares y familias poco armónicas y respetuosas. Luego de llevar a cabo una pesquisa cualitativa en el marco del Macroproyecto “Educación familiar (2016-2107)”, fundamentada desde el paradigma participativo y siguiendo el enfoque de investigación, las evidencias encontradas permitieron reafirmar que los procesos de comunicación intrafamiliar se han deteriorado, debido a la falta de tiempo,

* Licenciada en Lengua Castellana e Inglés por la Universidad Antonio Nariño; actualmente docente en el Gimnasio Moderno Castilla.

** Licenciada en Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, por la Universidad de Pamplona; actualmente instructora en el SENA.

*** Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés por la Universidad de La Salle; actualmente docente en el Colegio Bilingüe San Juan de Ávila.

a los espacios para compartir en familia y a los diferentes modelos familiares. No menos importante, también se halló que los procesos de comunicación influyen en el desarrollo de actitudes de tolerancia que, desde la familia, es vista a partir de la toma de decisiones.

Este capítulo presenta reflexiones y resultados que consolidan dichos hallazgos, en términos de conceptualizaciones básicas en torno a la comunicación intrafamiliar y a la familia como modelo de comunicación. Estas dos partes iniciales permiten ratificar el lugar que tiene la toma de decisiones en el escenario familiar y trazar algunas consideraciones para una propuesta pedagógica liderada desde la escuela y en beneficio de la comunicación intrafamiliar.

Palabras clave: comunicación, educación familiar, familia, tolerancia, toma de decisiones, valores sociales.

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se dan a conocer algunos resultados obtenidos en el proyecto de investigación “La comunicación intrafamiliar en la formación de la tolerancia del Colegio Bilingüe San Juan de Ávila de la localidad de Suba en Bogotá D. C.”. Esta pesquisa nació a partir de las observaciones realizadas por las docentes investigadoras en este colegio, cuyas reflexiones permitieron confirmar que los adolescentes entre edades de 12 a 15 años mantenían una dinámica de relaciones con sus compañeros y familias poco respetuosas y tolerantes. Es así como esta investigación giró en torno a la pregunta: ¿Cómo fortalecer la comunicación familiar para formar en el valor de tolerancia en el Colegio Bilingüe San Juan de Ávila, de la localidad de Suba?

Para dar respuesta se llevó a cabo una investigación cualitativa con enfoque de investigación-acción, a fin de establecer cómo se desarrollan los procesos de comunicación en el interior de la familia y la influencia de estos en el desarrollo de actitudes de tolerancia de los jóvenes en otros contextos sociales.

A continuación abordaremos algunos hallazgos de esta investigación, por lo que en un primer lugar se contextualizará qué es comunicación intrafamiliar, familia, tolerancia y toma de decisiones, seguido de la familia como modelo de comunicación, la toma de decisiones a nivel familiar y, por último, cómo la

tolerancia es un reflejo de la toma de decisiones en familia. Teniendo en cuenta los puntos anteriores, pretendemos ofrecer un panorama sobre la importancia de la toma de decisiones en la formación del valor de la tolerancia, no solo por parte de los jóvenes, sino de todos los miembros de la familia.

Primera parte: Conceptualizaciones básicas en torno a la comunicación intrafamiliar

Entendemos por *comunicación* el juego de roles donde se reconoce y potencia la identidad de la otra persona, cimentado mediante los procesos de interacción social y cultural entre los participantes, tal como lo menciona la docente de la Universidad de Caldas, Gloria Sánchez (2012). Ahora bien, en un contexto familiar la comunicación se da según el modelo familiar, por lo tanto concebimos la *comunicación intrafamiliar*, desde la docente Sánchez, como el modelo de comunicación que otorga efectos establecidos por el comunicador (padre, madre, hijo, hermano, familiar, amigo) para establecer relaciones, moldear conductas, concebir el mundo, desarrollar estrategias, etcétera.

La *familia* es una estructura social que permite la relación entre todos sus miembros para interactuar y vincularlos con el propósito de compartir entre sí un proyecto de vida en común, lo cual la convierte, tal como afirman los especialistas en desarrollo psicológico y educación María José Rodrigo y Jesús Palacios (2012), en la primer escuela de enseñanza y aprendizaje, en la cual se intercambian costumbres, tradiciones y saberes, y se adquieren conocimientos, habilidades y destrezas que serán utilizadas en el mundo real.

En segundo lugar, adoptamos la *tolerancia* como el conjunto de aquellas actitudes de comprensión y respeto a las creencias, opiniones, valores y conductas que son diferentes del sujeto, cual sostiene el catedrático en didáctica de la Universidad de Granada, Antonio Bolívar (1992), quien a su vez enfatiza que estos aspectos permiten establecer diálogos que aportan a la convivencia de los individuos en la sociedad. Por otra parte, la *toma de decisiones* la abordamos desde la perspectiva de la investigadora Yunier Rodríguez (2014), quien asegura que la decisión es un acto que ocurre en un contexto el cual podría describirse como un estado de naturaleza, por lo que el proceso de toma de decisiones lleva consigo la recopilación de información, la programación del proceso, la evaluación del resultado del proceso y la ejecución de la decisión.

Segunda parte: La familia como modelo de comunicación

Una vez realizada la conceptualización, procedemos a abordar dos aspectos importantes: la familia y la comunicación. La familia, al ser un ambiente social donde se establecen relaciones, y la comunicación el proceso de interacción social, concebimos a la familia como uno de los principales modelos para estimular la comunicación. Dentro de este contexto, evidenciamos una serie de características que se dan dentro de las familias y hacen posible tener un ciclo comunicativo, el cual requiere ser un proceso de codificación y decodificación del mensaje transmitido por el emisor y el receptor y que dentro de este proceso le sea permitido al adolescente adoptar esos roles.

Esta designación de roles como una forma para llevar a cabo la interacción comunicativa está dividida en tres partes. La primera, es la interacción que se da entre la familia, caracterizada por aquellas experiencias verbales y no verbales que le son transmitidas al adolescente por parte de sus padres; al respecto, una madre manifiesta:

Tú tienes que tratar a la gente, simplemente “mire a la niña o el niño”, “mire al señor o señora”... ¿por qué tiene que ser “mire al mono”, “mire al de la silla de ruedas”? Y uno lo ve, los niños se dan cuenta,

refiriéndose a la forma verbal en que se dirige a su hijo en una situación social. Aspecto que según las pedagogas e investigadoras Aurora Bernal, Sonia Rivas y Carme Urpí (2012) desarrollan la personalidad y conducta del individuo, en este caso del adolescente, hasta alcanzar su madurez personal: “Cada persona, aunque sea dentro de un sistema familiar, preserva una parte de sí intransferible, la de su libertad, y, por tanto, su conducta no puede acabar de explicarse totalmente desde un sistema de interacciones” (p. 238).

En cuanto a una experiencia no verbal, una madre relata: “Me pasó con mi exnovio, la cuñada me dijo: ‘¿usted por qué huele feo?’, le dije: ‘[...] ¿qué es esa cosa tan absurda?’, yo duré un mes en el que la suegra no me hablaba, la nana tampoco”; a partir de esa experiencia familiar se rompió el ciclo comunicativo y se manifestaron expresiones corporales que llevaron a evitar hablar con el otro.

Un segundo elemento de la interacción comunicativa se da entre hermanos, ya que es utilizada como una forma de obtener un fin, cumplir una meta o

simplemente rechazar la opinión o acción de ellos. Al respecto un adolescente cuenta: “Mis hermanos no me hacen caso, entonces siguen peleando y yo los dejo hablando solos”. Frente a esta situación los padres manifiestan la necesidad de mantener una sana convivencia en casa en momentos de escoger una actividad como ver televisión, jugar, salir o comer; en el momento en que el ciclo comunicativo llega a tener tensión un padre menciona cómo sus hijos resuelven una disputa:

Si hablan entre ellos en el caso del televisor, yo les digo que el problema lo arreglen entre los dos, y yo les he enseñado a que tienen que llegar a un acuerdo, o yo los desempato y ahí si no les gusta; entonces, yo les enseño a que tienen que respetar las opiniones.

Tal situación da paso a dos aspectos relevantes mencionados por Bernal *et al.* (2012). En el primero, la educación familiar y el acompañamiento de los padres en la etapa de pubertad es fundamental, porque permiten guiar al adolescente en su proceso de cambios y transformaciones que le facilitan llegar a la etapa adulta sin problemas de carácter afectivo y de personalidad. El segundo tiene que ver con la importancia que le dan los padres a generar espacios de escucha entre sus hijos para afianzar los escenarios de interacción y relación entre ellos.

El tercer elemento se evidencia en el escenario escolar, ya que si bien los adolescentes interactúan con sus familias, la mayor parte del día la comparten con sus compañeros del colegio, dejando de manifiesto los roles (emisor-receptor-emisor) aprendidos en su familia. Al igual que en la familia, ellos adoptan un rol y un objetivo comunicativo, tales como manifestar, contar o reprochar. Un adolescente afirma: “Pues que no se sienten bien con lo que él está haciendo. Hay que tratar pues de hablar”. Ante esta situación, buscan hablar o comentarle a otro compañero lo sucedido: “Sí, puede ser decirle a otra persona de su misma edad para que hable con ellos”, comentó otro joven. En este último caso, según la pedagoga Rivas, “[...] el adolescente acabará buscando el apoyo o consejo que necesita entre los iguales o entre los ligeramente mayores que él, en lugar de encontrarlo junto al adulto, que es quien realmente preferiría tener al alcance” (p. 267), contexto que lleva a plantearnos que el vínculo comunicativo está roto en la familia.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario señalar que estos ciclos comunicativos no se dan igual en todas las interacciones familiares, pues cada individuo

es diferente y cada uno tiene una serie de experiencias y maneras de concebir el mundo que puede o no ser iguales a los demás integrantes de la familia; por ello, cada modelo de familia tiene sus modelos de comunicación. Los psicoterapeutas, profesores e investigadores Giorgio Nardone, Emanuela Giannotti y Rita Rocchi en su libro *Modelos de familia, conocer y resolver los problemas entre padres e hijos* (2012) refieren el modelo de familia como las características y dinámicas que se desenvuelven entre padres e hijos, ante lo cual mencionan seis: familia hiperprotectora, democrática-permisiva, intermitente, delegante, sacrificante y autoritaria; cada una de ellas con unas dinámicas comunicativas diferentes a las demás. En la investigación se logró identificar tres modelos de familias: autoritaria, democrática y sacrificante, los cuales abordaremos a continuación a partir de la comunicación y la toma de decisiones.

Tercera parte: La toma de decisiones en el escenario familiar

En este apartado es necesario resaltar algunos rasgos característicos encontrados en los tres modelos de familias, rasgos evidenciados en la población estudiada, y en estos las experiencias de toma de decisiones se viven desde la perspectiva de los padres y los hijos a partir de la interacción comunicativa.

Familia autoritaria

En un primer momento tenemos la familia autoritaria, caracterizada porque uno de los miembros de la familia ejerce dominio sobre los demás y otro es sumiso, manifestándose la afirmación de principios y el seguimiento de instrucciones, tal como lo manifiestan Nardone, Giannotti y Rocchi en su obra citada.

En este contexto, los hijos crecen en un ambiente coercitivo que no les permite desarrollar ciertas habilidades sociales como la autonomía y la autoestima, de modo tal que son más propensos a dejarse influenciar por sus compañeros y padres al decidir dentro del contexto educativo y familiar. Un estudiante menciona: “Pues casi siempre que salimos de viaje o cosas así lo hacemos de forma inesperada, en cualquier momento alguno dice: ‘¡vamos a tal parte!’ y ya, pero nunca me preguntan por qué todavía soy el niño de la casa y no tomo mis propias decisiones”; esta voz permite reconocer que el estudiante no se siente parte de un momento decisivo dentro de la cotidianidad de la familia, pues considera que al no tener la edad suficiente sus opiniones carecen de sentido. Podríamos afirmar entonces que, primero, la comunicación es un

acto coercitivo de sumisión y dominio, y segundo, en este caso la familia no está promoviendo procesos formativos que fomenten la autonomía del adolescente, razón por la cual habilidades sociales como el liderazgo difícilmente serán desarrolladas.

En cuanto a los padres, el dominio que ejerce uno de ellos hace que los demás no refuten sus decisiones aunque no estén de acuerdo, con el argumento de no hacerlo disgustar. Por lo tanto, en este ambiente no hay escucha mutua y no existe la opción de negociación. Un padre dice:

Nos vamos este fin de semana para Melgar, es que les guste o no les guste a los hijos eso no se negocia [...] Yo no creo y uno no tiene por qué decirles “vengan a ver si este fin de semana nos podemos ir para Melgar”.

En este tipo de actividades se puede evidenciar que no se deja que el adolescente participe en la toma de decisión, tal como lo manifiesta otro padre:

Cuando queremos salir a pasear y él dice: “yo me quedo”, el papá le dice: “¡No!, usted va con nosotros, porque usted todavía es un niño y a usted nosotros lo mandamos”, entonces pues él lógicamente se acoge a lo que nosotros decimos.

Por consiguiente, las dinámicas de control sobre los demás deja entrever roles de sumisión e inseguridad cuando se van a tomar decisiones, donde la tolerancia es asumida como una actitud de poca comprensión por parte del padre dominante hacia los demás miembros de la familia y desde estos últimos vista como una aceptación para evitar el enojo y así mantener la convivencia en su núcleo familiar.

Decíamos que las dinámicas en las familias autoritarias en cuanto a la toma de decisiones van enfocadas a los roles de dominio y sumisión presentes, ahora veamos cómo estos roles son diferentes en las familias democráticas.

Familia democrática

Este modelo familiar permite la participación de todos los integrantes en diferentes aspectos. Cuando los padres aceptan que los hijos participen

activamente en la toma de decisiones, estos estudiantes crecen en un ambiente en el que se sienten libres de pensar, hablar y actuar, y son reconocidos como sujetos políticos capaces de dialogar, ser escuchados y además tomar pequeñas decisiones a partir de sus criterios y argumentos. De estos adolescentes podríamos afirmar que desarrollan habilidades sociales para ser líderes, autorregularse y reconocerse como miembros activos de una sociedad, por consiguiente serán menos propensos a dejarse influenciar por agentes externos, pues habrán desarrollado criterios para tomar sus propias decisiones. Al respecto un adolescente menciona:

Mi mamá dice que las tareas se deben hacer el mismo día, pero yo prefiero hacer las tareas en varios días, con eso me da más tiempo y me va mejor. Ella sabe que me va mejor y ahora me deja tomar mis propias decisiones.

De lo anterior reconocemos a un estudiante que tiene el poder de elegir qué es lo mejor para sí mismo con fundamento en sus propias experiencias académicas.

A partir de esto, el estudiante que pertenezca a una familia democrática podrá desarrollar el valor de la tolerancia con mayor facilidad, pues al estar expuesto a situaciones de tensión tendrá habilidades a las cuales podrá recurrir para responder de forma tolerante ante cualquier situación problemática.

Familia sacrificante

Las familias con modelo sacrificante permiten la participación de todos los miembros de la familia en diferentes aspectos, y resaltan sobre todo la participación de los hijos, haciendo lo posible para que ellos no tengan sobrecargas o sufrimientos, aunque eso no es mencionado de esta manera. Al respecto un adolescente afirma: “Ahora normalmente salimos mi papá, mi mamá y yo, entonces siempre me preguntan a dónde quiero ir, entonces se preocupan más, al contrario de cuando estaba mi hermana, que entre las dos decidíamos”, de esta manera el discurso de los padres gira en torno al sacrificio en función de satisfacer lo que los hijos desean escuchar, dinámica que al nivel comunicativo lleva a que uno de los miembros de las familias adopte un rol de sumisión y el otro de dominante (Nardone *et al.*, 2012).

Hasta este punto se han visto características de la toma de decisiones en tres modelos de familias. Ahora bien, es importante resaltar su relación con la tolerancia y el papel que adopta la familia en su implementación.

El rol de la comunicación intrafamiliar en la toma de decisiones

La toma de decisiones a nivel familiar y desde la perspectiva de los especialistas María José Rodrigo y Jesús Palacios en su libro *Familia y desarrollo humano* (2012), es una función básica de la familia cuando se establece “tomar decisiones con respecto a la apertura hacia otros contextos educativos” (p. 37). Los padres tienen que comunicarse con sus hijos en un ambiente de escucha mutua y respeto; la familia es la primera institución en formar en el ámbito de la toma de decisiones desde la etapa temprana para llegar a una adultez en la cual los hijos puedan tener autonomía para tomar sus propias decisiones. Refiere un padre de familia:

Eso le trato de decir a mis hijos: “ustedes tienen que dar sus argumentos, eso los hace maduros”, entonces los pongo a leer y los pongo a ver, porque además para que puedan tener razones tienen que estudiar. Porque decir sí porque sí es complicado, por eso hay que estudiar, para tener argumentos.

Teniendo en cuenta la evolución o desarrollo de los jóvenes en la familia, se debe trabajar la etapa transitoria que presenta el adolescente con relación a la de adultez para fortalecer el aspecto de su personalidad a través de la toma de decisiones y de sus acciones. Según las pedagogas e investigadoras Bernal, Rivas y Urpí (2012): “Cada persona, aunque sea dentro de un sistema familiar, preserva una parte de sí intransferible, la de su libertad, y, por tanto su conducta no puede acabar de explicarse totalmente desde un sistema de interacciones” (p. 238).

Un referente es la siguiente situación mencionada por un padre: “Mi hijo Esteban, que tiene 14 años, [...] le damos como un poquito de libertad para que tome su propia decisión, para no saturarlo, para que realice actividades diferentes”. De acuerdo con lo anterior, se puede decir que el adolescente cumple un rol muy importante en el espacio de la toma de decisiones, porque se fundamenta esa formación inicial en ese proceso y los padres deben ser garantes de esta actividad. Si la familia enseña a sus hijos a tomar decisiones

en cosas habituales, está fortaleciendo el desarrollo de la tolerancia de estos individuos para que puedan enfrentar una situación sin mayor obstáculo en sus proyectos de vida, desde los ámbitos educativo, profesional y personal.

Ahora bien, esta toma de decisiones vista como un acto ejecutado por el miembro de la familia se integra a la tolerancia cuando se relacionan una o más decisiones que pueden ser iguales o diferentes; por consiguiente, se pone a prueba la capacidad del sujeto de respetar y comprender aquellas características o situaciones que son diferentes a su propia forma de pensar y actuar.

Por ejemplo, en las familias autoritarias la tolerancia se verá envuelta en situaciones de tensión que serán resueltas desde un ejercicio del poder en el que los padres toman todas las decisiones sin tener en cuenta los gustos y las diferencias de sus hijos, por lo tanto, los hijos no aprenderán a tolerar, sino a obedecer, y aprenderán a aceptar más no a comprender al otro.

Ahondando en este último punto, relacionado con el reconocimiento del otro, es un aspecto evidente en la toma de decisiones y la tolerancia, ya que si se reconoce al otro, tal como el catedrático Bolívar (2009) expresa, es probable que se comprendan manifestaciones, creencias, opiniones y comportamientos y se generen actitudes de comprensión para tener una sana convivencia. Tal situación se manifiesta en el ámbito escolar, ya que este es el espacio donde los adolescentes reflejan lo aprendido en familia, actuando y a su vez interactuando con sus compañeros. Sobre este particular una mamá cuenta:

Me pareció muy bonito lo que sucedió cuando llevaron los niños, cuando falleció la mamita de un compañerito, ¡sí!, y yo pensaba: “bueno, en el salón hay niños de diferentes religiones, pero se van a concentrar todos en el salón en beneficio, se van a concentrar en ayudar a alguien independientemente de las condiciones morales, de principios, y es conciliar algo que está en todos, y eso muestra la educación que traen de casa, es el momento especial para una persona, así no sea su amiga”.

De esta forma se observa una posición por parte del grupo de padres de ponerse en el lugar de otra persona porque entienden su situación y las barreras u obstáculos que presenta un individuo en otras condiciones diferentes a las que ellos tienen.

Cuarta parte: Propuesta pedagógica desde la escuela

Con base en los hallazgos encontrados se propuso desarrollar una cartilla que promoviera la participación de las familias, los adolescentes y la escuela. Se optó por esta, ya que desde el Ministerio de Educación Nacional (2010) se propician ambientes de aprendizajes significativos a partir de conocimientos previos que los sujetos poseen, se integran actividades para que el individuo relacione el nuevo conocimiento con el que ya posee, y finalmente se da una actividad de aplicación al contexto. Esta propuesta se dirigió a padres de familia, con una duración de sesenta minutos en su lectura y diligenciamiento.

De conformidad con lo anterior, se propuso “Fomentar la enseñanza y prácticas del valor de la tolerancia a través de la comunicación intrafamiliar que fortalezca estos aspectos en la comunidad educativa de las familias del Colegio Bilingüe San Juan de Ávila” y se dividió la cartilla en dos partes; en la primera, de orden informativo, se abordaron temáticas sobre familia, comunicación, comunicación intrafamiliar, valores y tolerancia. Cabe señalar que cada apartado informativo contenía una actividad que le permitiera al lector tomar sus conocimientos sobre el tema e interactuar con el tema que se le estaba presentando.

La segunda parte, de orden reflexivo, se caracterizó por poner en práctica lo que los participantes saben y lo que aprendieron en la cartilla con relación a su propio contexto familiar. Para ello se utilizó la técnica del ‘árbol familiar’, debido a que como Sánchez (2012) afirma, esta técnica permite expresar y configurar diálogos reflexivos entre los miembros de la familia, reconociendo relaciones y vínculos que se poseen. Por ello las familias diligenciaron el árbol tomando en consideración los siguientes criterios: qué es la familia, los valores impartidos en el núcleo familiar, el tipo de comunicación existente en la familia, y personas que la integran. Con esta base las familias procedieron a elaborar reflexiones y acciones sustentadas en fortalezas y debilidades.

Por último, se anexó una rúbrica de evaluación de la cartilla, de tal manera que las familias evaluaran la funcionalidad y pertinencia de la misma. Tales resultados fueron utilizados en la institución para implementar actividades con miras a reforzar aspectos como la tolerancia y la comunicación intrafamiliar.

CONCLUSIONES

Con base en lo expuesto, consideramos pertinente mencionar tres aspectos necesarios de trabajar desde el ámbito familiar:

En primer lugar, estamos ante una problemática en la cual es pertinente el apoyo de la familia para la formación en valores de los hijos, teniendo presente que la toma de decisiones, la comunicación asertiva y la tolerancia son aspectos necesarios para la formación de adolescentes, ya que es a partir de estos que los jóvenes son capaces de adoptar sus propias acciones, hacerse responsable de ellas y comprender que todo acto y decisión que adopte deja en evidencia qué tan tolerante es. Asimismo, el acompañamiento por parte de los padres cumple un papel fundamental, porque a partir de sus ejemplos y experiencias narrativas los adolescentes adoptan formas de interacción, comunicación y actuación que repercuten en su diario vivir con aquellas personas con las cuales interactúa, especialmente en la escuela.

En segundo lugar, existe preocupación por la otra persona desde el ámbito social, especialmente en las compañías o corporaciones; sin embargo desde la familia no se da una comprensión de todos los integrantes que la componen. Por lo tanto, urge generar transformaciones desde el hogar, e implementar estrategias que fortalezcan el proceso de educación en valores desde la etapa inicial de cada miembro de la familia, a fin de obtener una sana convivencia en el ámbito que les rodea.

Dentro de la familia se han demarcado diferentes factores para la formación del sujeto, y uno de estos es la toma de decisiones, aspecto que lo ha llevado a formarse en la tolerancia y a generar su propio proyecto de vida, el cual repercute en todos sus ámbitos: sociales, escolares, laborales y políticos.

En tercer lugar, la tolerancia se vive en las familias a través de la toma de decisiones, ya que en cada instante se decide, y son estas decisiones las que trascienden en los demás cuando no se entiende, no se escucha, y sobre todo cuando no se reconoce que se está tratando con otra persona, quien a su vez tiene una serie de características propias. Por lo tanto, es necesario profundizar en aspectos formativos en familia teniendo en cuenta el espacio y el tiempo, ya que si bien las mismas familias resaltan la importancia de no perder tiempo familiar, para otros este tiempo no existe, lo cual nos permite cuestionarnos

sobre cómo se forma en familia cuando el adolescente está experimentando el tomar y asumir sus propias decisiones, que lo llevan a actuar y relacionarse con los otros, manifestando su nivel de tolerancia al enfrentarse a diversas situaciones.

REFERENCIAS

- Bernal, A., Rivas, S., y Urpí, C. (2012). *Educación familiar. Infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Cruz, Y. (2014). *Modelo de uso de información para la toma de decisiones estratégicas en organizaciones de información cubanas*. (Tesis de doctorado). España: Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Escuela Nueva. Manual de implementación Escuela Nueva, generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado*, t. I. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Nardone, G., Giannotti, E., y Rocchi, R. (2012). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Sánchez, G. (2012). *Técnicas de comunicación. Soporte para el trabajo con familia*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (2012). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Capítulo 9

ESCUELA DE PADRES: UN PASO DE LO NOMINAL A LO REAL

Rocío Farfán Rincón*
Claudia Marcela Nieto Cubillos**
Diana Marcela Pérez Martínez***

RESUMEN

Aunque las escuelas de padres se crearon para darles un protagonismo importante en el escenario escolar, con base en entender que sus saberes aportan a los procesos educativos tanto de sus hijos como los de otros padres, en muchos colegios oficiales de las localidades de Bosa y Usme de Bogotá su presencia ha sido más de carácter nominal que real. La débil gestión escolar al respecto y el desarrollo de tales ‘escuelas’ no ha logrado constituirse en un proyecto educativo que vivan sus participantes. Este es uno de los hallazgos de la investigación cualitativa que da origen a este capítulo. Aquí se presenta con brevedad la historia y fines de la escuela de padres, junto a un diagnóstico de la escuela de padres en las dos localidades mencionadas. Por último, se citan

* Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, por la Pontificia Universidad Javeriana; docente de Primaria en el Colegio El Cortijo Vianey IED de Usme (Bogotá). Correo electrónico: rociofarfanrincon2006@yahoo.com

** Licenciada en Educación Básica Primaria por la Universidad de San Buenaventura; especialista en Pedagogía Lúdica, Universidad Los Libertadores; docente de Primaria en el Colegio Kimy Pernía Domicó IED de Bosa (Bogotá). Correo electrónico: marcelanieto15@hotmail.com

*** Licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; docente de Primaria en el Colegio Kimy Pernía Domicó IED de Bosa (Bogotá). Correo electrónico: dianany7@hotmail.com

las transformaciones necesarias para redimensionar la escuela de padres en el ámbito escolar.

Palabras clave: escuela de padres, familia, gestión escolar.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas los cambios en la sociedad colombiana han ocasionado modificaciones en la concepción y conformación de la familia actual. Es inevitable que las realidades de este mundo familiar permeen la escuela, pero esta no está del todo preparada para atender las problemáticas derivadas de las relaciones intrafamiliares que terminan manifestándose de una u otra forma en el escenario educativo. Expresiones de los maestros como: “¿Qué se puede esperar de este niño con esos padres?”, o “Los padres no colaboran, piensan que somos una guardería”, alertan de una distancia enorme entre familia y escuela.

Frente a la tarea de generar vínculos con las familias de sus estudiantes, las instituciones educativas cuentan con pocas estrategias. Una de ellas ha sido la denominada “escuelas de padres”, pensada para dar un lugar a los padres en el escenario educativo mediante espacios de encuentro y aprendizaje. Pese a ello, en algunos colegios las escuelas de padres han sido más de carácter nominal que real, debido a una inadecuada gestión institucional que permita el fortalecimiento de este tipo de procesos y porque en su ejecución no ha logrado constituirse en un proyecto educativo que vivan sus participantes.

Este capítulo se deriva de la investigación “Escuela de padres para el ciclo dos de la educación básica en doce instituciones escolares oficiales de las localidades de Usme y Bosa de Bogotá D. C.”¹, realizada en la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle (2016-2017) dentro del macroproyecto “Educación familiar”. El texto se encuentra dividido en tres partes. En la primera se aborda la historia y fines de la escuela de padres; en la segunda se expone un diagnóstico de la escuela de padres en dos localidades de Bogotá. Por último, se presentan las transformaciones necesarias para redimensionar la escuela de padres.

¹ Investigación dirigida por Ruth Milena Páez Martínez, docente investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle.

HISTORIA Y FINES DE LA ESCUELA DE PADRES

¿Escuela de padres? Contrario a lo que se pudiera pensar, la escuela de padres no es un término novedoso, pues se ha venido trabajando desde hace casi un siglo en otros países como una sentida necesidad de orientar a los padres en la formación de sus hijos.

Emergen inicialmente en Francia y Estados Unidos a principios del siglo XX, pero fue solo hasta en 1955 que el Instituto de Pedagogía de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) con sede en Hamburgo realizó un estudio acerca de los intereses e implementación de la educación de padres y sus resultados dieron lugar a que la Unesco comenzara a brindar amplio apoyo a dicha actividad. Es así como a partir de los años sesenta estas experiencias se realizaron en varios países latinoamericanos; los primeros fueron Venezuela, Argentina y Brasil. En Colombia los programas de educación de padres llegaron en la década de los setenta gracias al norteamericano Glenn Nimnicht y su esposa Marta Arango, a través del Centro Internacional de Desarrollo Humano (Cinde); este primer intento de escuelas de padres se realizó motivado por un sentimiento auténtico y altruista de sus líderes en su afán por consolidar un espacio para formar a la familia de aquella época.

Años después, las escuelas de padres fueron reconocidas de manera formal en el ámbito escolar a partir de la Ley 1404 del 27 de julio de 2010, la cual creó el programa “Escuelas para padres y madres”. El objetivo de esta ley era integrar a todos los padres y madres de familia, así como a los acudientes en:

Un cuerpo organizado que se articule con la comunidad educativa, principalmente docentes, alumnos y directivos, asesorados por profesionales especializados, para pensar en común, intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a la problemática que se presente en la formación de los hijos e hijas, la recuperación de valores, el fortalecimiento de instrumentos adecuados en técnicas de estudio y la comunicación e integración de la familia. (artículo 1.º)

A partir de allí, el término fue ampliamente difundido en las instituciones escolares como algo innovador, partiendo de la premisa de que, mediante la construcción de espacios de comunicación y aprendizaje, padres y escuela

podrían impulsar de forma más efectiva el desarrollo integral de los niños. De acuerdo con esto, la pedagoga española Sonia Rivas (2012) señala:

El fin de la escuela de padres es dar formación básica a los progenitores con carácter preventivo y remedial, para que luego ellos asuman las riendas de la educación de sus hijos. [...] los progenitores son los principales educadores de sus hijos. La familia puede compartir y comparte sus funciones educativas y asistenciales con otras personas o instituciones. Sin embargo, conviene que la familia aprenda que éstas son subsidiarias de sus funciones, y que nunca conviene delegar en ellas la parte inapropiable que le corresponde. (pp. 201-202)

Ante este panorama, se hizo necesario hacer una revisión al estado actual de la escuela de padres para lograr identificar los elementos que no le han permitido cumplir con sus fines y trascender en el contexto escolar. Para ello dirigimos la mirada a la realidad concreta de las localidades de Usme y Bosa en Bogotá.

DIAGNÓSTICO DE LAS ESCUELAS DE PADRES EN DOS LOCALIDADES DE BOGOTÁ

En esta sección se exponen los principales resultados de la investigación, surgidos de la pregunta: ¿De qué manera las instituciones educativas oficiales de las localidades quinta (Usme) y séptima (Bosa) de Bogotá pueden contribuir al fortalecimiento de las escuelas de padres? Para dar respuesta se optó por un diseño metodológico que estuvo enmarcado en el paradigma participativo, de tipo cualitativo y enfoque de investigación-acción (IA). Hacer uso de este enfoque generó una relación dialógica y reflexiva con los padres, orientadores y docentes, importantes para la comprensión y análisis de nuestro interés investigativo, y así, poder identificar y caracterizar las prácticas escolares y familiares en relación con la escuela de padres.

Por un lado, ser maestras de primaria en las localidades de Usme y Bosa en Bogotá nos ha permitido evidenciar las realidades familiares de nuestros estudiantes y las características que definen a la población de estas zonas. Aquí encontramos dos problemáticas sociales muy marcadas y asociadas al funcionamiento familiar: el desplazamiento —contamos con numerosas familias provenientes de otras regiones del país que deben enfrentar una ciudad fría y excluyente, con pocas oportunidades socioeconómicas que les permitan

una óptima calidad de vida— y los bajos ingresos económicos. Esto hace que los padres tengan que trabajar largas jornadas, dejando mucho tiempo a los hijos al cuidado de otros. Los menores se vuelven más vulnerables para caer en situaciones como el consumo de sustancias alucinógenas, embarazos en adolescentes o integración a grupos delincuenciales.

Por otro lado, la investigación formal nos permitió recoger datos estadísticos sobre una población de 605 padres de familia, a quienes se les aplicó una encuesta estandarizada masiva y con quienes se organizaron dos grupos focales de siete padres, en dos instituciones, una por cada localidad. Doce grupos focales también para treinta orientadores escolares con los que se hicieron dos sesiones de entrevista grupal. La información recogida durante el proceso de investigación nos condujo a conocer o reconocer el estado actual de las escuelas de padres en las instituciones escolares de estas dos localidades en cuatro asuntos: concepción de la escuela de padres, situación de la gestión escolar, participación de los padres y necesidades educativas familiares.

Concepción de la escuela de padres

En primera instancia, fue importante revisar cuáles elementos caracterizan a una genuina escuela de padres. En este sentido, la psicóloga española Sonia Rivas (2012) relata sus principales aspectos:

En cualquier caso, cabe apuntar que las características peculiares de las escuelas de padres, para diferenciarlas de charlas aisladas o de ciclos de sesiones informativas, son la sistematicidad, la regularidad, la estructura, la continuidad y la extensión en el tiempo y su amplia duración, a través de actuaciones formales y dirigidas, tanto en aspectos pedagógicos como ambientales, para poder abarcar toda la temática prevista. (p. 201)

A continuación se aborda cada uno de estos elementos para entender cómo se presentan en las instituciones indagadas a partir de la información recogida.

Sistematicidad: se refiere a la ejecución de acuerdo a unas normas y procedimientos preestablecidos. En este componente, la planeación es fundamental, ya que ella marca la ruta de acción, los espacios, los recursos y el personal a cargo. También garantiza hacer un seguimiento constante para determinar si las metas se cumplen o no.

Regularidad: corresponde a la frecuencia en que se dan los encuentros con los padres. Estos encuentros deben ser puntuales, periódicos y cercanos entre ellos.

Estructura: concierne a todos los elementos que la conforman y que se relacionan unos con otros. Una escuela de padres estructurada puede contemplar elementos como: objetivos, ejes de formación, temas, contenidos, metodología, espacios, tiempos, recursos, entre otros.

Continuidad: hace alusión a la capacidad de permanecer por mucho tiempo sin que los procesos adelantados sean interrumpidos. También se refiere a que los procesos formativos sigan un curso progresivo.

De acuerdo con lo anterior, encontramos que en la totalidad de las instituciones educativas indagadas efectivamente hay espacios para lo que comúnmente se denomina ‘escuela de padres’, esto se materializa en encuentros eventuales con ellos, en un recinto y a manera de charla dirigida por un ‘experto’ o conductor que da ciertas pautas en aspectos de la vida familiar y el rol de los padres. Sin embargo, al ser contrastado con las características mencionadas se puede determinar que lo realizado hasta el momento no se constituye en una escuela de padres como tal, pues hay unos elementos que la caracterizan y la diferencian de otra clase de actividades pedagógicas dirigidas a los padres. En estas ‘escuelas’ se halló que muy pocas cuentan con una planeación estructurada que incluya un tipo de ‘currículo educativo’ dirigido a los padres y que contemplen aspectos como: propósitos por ciclo, ejes de formación, temas y metodología. Aunque las fechas de encuentro con los padres se planean, estas no se dan con regularidad y, por lo general, están desarticuladas entre sí, lo que evidencia la ausencia de continuidad en los procesos adelantados.

Para explicar más esta situación dispar entre lo que son las escuelas de padres y lo que se hace en las “escuelas de padres”, el catedrático español Ignasi Vila (1998) hace la siguiente aclaración:

Es importante decir que ya quedan muy pocas *escuelas de padres*, en el sentido estricto de la palabra. Lo que existe es un gran número de actividades dirigidas a las madres y a los padres en forma de charlas, discusiones, conferencias etc. A menudo son actividades de divulgación sobre aspectos relacionados con el desarrollo y la educación de la infancia que, a veces, tienen continuidad en forma de ciclos y otras

simplemente responden a una preocupación puntual de un grupo de padres y madres. (p. 515)

Siendo la escuela de padres una herramienta escolar destinada a abrir canales de comunicación y reflexión con las familias, estos espacios son mínimos o poco aprovechados. Incluso, los orientadores que las lideran admiten no seguir un proceso real de escuela de padres:

Como tal, proyecto de escuela de padres no existe, lo que hacemos es adelantar un proceso de capacitación, de sensibilización con los padres de acuerdo a las necesidades que se vayan generando en los diferentes niveles y ciclos de los estudiantes. Bueno, las escuelas de padres dentro del cronograma de orientación que se pasa cada año, son cuatro al año, (...) realmente no se ve una escuela porque solamente nos vemos cuatro veces al año con los papás. (EO-MC-I)

Lo descrito revela que la educación familiar es considerada un componente con poco valor en las acciones pedagógicas y administrativas de la escuela y que, en especial, la escuela de padres no es estimada como un elemento sustancial en el afianzamiento de la relación familia-escuela.

Situación de la gestión escolar

Es de común conocimiento que la escuela necesita apoyo de la familia, que las familias necesitan asumir un mayor compromiso frente a la educación de los hijos, que debe haber un trabajo cooperativo entre familia y escuela y que los canales de comunicación entre escuela y familia han de ser más eficaces. Pese a ello, la realidad es reiterada: padres ausentes, niños con un mínimo acompañamiento familiar y profesores saturados de trabajo que suman quejas constantes de las familias de sus estudiantes.

Ante esto poco se ha hecho. Sin embargo, una adecuada gestión escolar podría implementar acciones contundentes direccionadas a establecer vínculos más efectivos con las familias. Esto dependería en gran parte de un alto compromiso de los agentes escolares (orientadores, profesores y directivos).

En su artículo “Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar” (2015), Ruth Milena Páez considera la gestión escolar como un elemento valioso en el trabajo con las familias:

En tanto, la escuela que sí está enterada de las dificultades familiares se queda sin herramientas para afrontarlas, y poco a poco las va asumiendo como “naturales”. En este sentido, una gestión escolar puede aportar, contando más con la familia no solo en materia de organización sino de relaciones y alianzas. Esto supone espacios, tiempos y mediaciones más significativos para valorar la experiencia de ambos sistemas, dialogar, aprender y construir juntos. (p. 168)

Con relación a la escuela de padres, se halló que existe un gran vacío de la gestión escolar en la construcción y sostenimiento de espacios de encuentro que permitan generar relaciones de cooperación, diálogo y aprendizaje mutuo con las familias. Esta aseveración se da a partir del análisis a tres componentes de la gestión escolar con relación al desarrollo de la escuela de padres: la gestión académica, la gestión administrativa y la gestión de la comunidad educativa. Para identificar las inconsistencias presentes en la gestión escolar es necesario reconocer cuáles son los elementos de estos aspectos que requieren mayor trabajo y fortalecimiento.

De la gestión académica: referida a las acciones institucionales enfocadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas acciones precisan elementos como el diseño curricular, las prácticas pedagógicas institucionales, la metodología y la evaluación.

Considerando este aspecto, se encontró que en los colegios del estudio la ejecución de unos encuentros eventuales con padres de familia en forma de charlas y talleres es denominada escuela de padres. No obstante, la planeación de este tipo de actividades carece de sustentación en un plan de estudios articulado con el proyecto educativo institucional (PEI), por lo tanto, no están definidas las intenciones formativas de dichos encuentros.

En cuanto a su evaluación, esta se remite más al cumplimiento de las sesiones y la asistencia de los padres que a los procesos de formación adelantados, la aplicabilidad de estos en el contexto familiar y la retroalimentación entre los participantes, como lo afirma uno de los organizadores de las escuelas de padres:

Yo he visto que la escuela de padres se ha quedado simplemente en un proyecto que hay que pasar y unas escuelas que hay que hacer

porque hay una ley que lo regula y ya, y eso es lo que le interesa por ejemplo a los rectores en muchas ocasiones; dónde está el proyecto, las hizo o no las hizo, muéstreme la lista de asistencia y se acabó, esa es la revisión que hacen a final de año de las escuelas de padres, pero si eso fue efectivo, si de que eso vale o no vale la pena, si eso es efectivo para los padres o si eso es otra obligación más, no se hace. (EO-BN-30)

De la gestión administrativa: concerniente a la administración de la planta y los espacios físicos donde se desarrolla el proyecto y, al manejo de los recursos físicos, monetarios y humanos empleados en su desarrollo.

Los hallazgos dieron cuenta de dificultades en este aspecto. Bajo la concepción de que la escuela de padres consiste en charlas informativas, el tema de los recursos cobra poca importancia. Se piensa que es suficiente contar con un recinto de reunión y elementos audiovisuales para desarrollar una buena sesión de escuela de padres. En cuanto al trámite de los recursos económicos que podrían facilitar nuevos elementos, para darle dinamismo a los encuentros, este es poco viable. La escuela de padres no es considerada un proyecto sostenible e independiente que pueda ser incluido en el Plan Operativo Anual (POA), por lo general está incluida en la planeación del Departamento de Orientación Escolar de cada institución. Como vemos en la siguiente intervención:

El presupuesto que nos dan no es específico para escuela de padres, orientación... tampoco tienen un presupuesto fijo, sino que usted pasa el proyecto y en él explica qué actividades piensa hacer, en este caso podrían ser actividades de convivencia, talleres de padres con un estimado en dinero de lo que se va a gastar, ya en el grupo de presupuesto miran a ver si es factible o no es factible. (EO-LP-30)

De la gestión de la comunidad educativa: esta corresponde a las relaciones institucionales entre los integrantes del contexto escolar con la comunidad y la participación de estos en cada una de las instancias de acción.

Con respecto a ese aspecto, se halló que hay pobre participación de los agentes de la comunidad educativa en la planeación, difusión, ejecución y evaluación de la escuela de padres. Por parte de los directivos de las instituciones educativas hay escasa intervención; a cambio, la responsabilidad es asignada principalmente a los orientadores escolares, se piensa que estos poseen elementos en su

formación profesional que pueden contribuir al desarrollo del trabajo con las familias. Sin embargo, su mayor debilidad está en que al responder por un numeroso grupo de estudiantes en la institución, cuentan con pocos momentos para conocerlos realmente, así como a sus grupos familiares, salvo cuando deben atender casos particulares remitidos por sus docentes. Esto genera una sobrecarga de trabajo y la sensación de soledad frente a esta tarea.

La mayoría de los orientadores escolares participantes en el estudio coinciden en que debería haber mayor implicación de los docentes en el trabajo directo con los padres de familia, no solo por cuestiones de equilibrar las tareas escolares, sino por el grado de cercanía y conocimiento que tienen de los estudiantes y sus situaciones familiares. Al respecto un orientador nos comentó:

Es bastante importante la participación de los profesores, pero no se da, ellos automáticamente lo dejan al Departamento de Orientación, o sea, es difícil que ellos nos colaboren en los talleres y actividades de escuela de padres, dicen que eso es cuestión de Orientación, que no les corresponde ese trabajo. (EO-LP-16)

Por su parte, los profesores de aula ven la escuela de padres como una carga laboral y participan poco, a no ser que les corresponda asumirla como una parte de su trabajo, pero no por iniciativa propia. Esta situación denota que aún hay falencias por parte del profesorado en cuanto a entender la educación enfocada en el desarrollo humano integral de modo que permita la comprensión del sujeto mediante el conocimiento de su realidad, en este caso su entorno familiar, y que hace falta una mayor preparación profesional de los maestros respecto del trabajo con familias.

Participación de los padres

Frente a la participación de los padres, llama la atención en la encuesta masiva aplicada a 605 padres que el 39% de ellos manifestó no saber de la escuela de padres ni la manera como esta operaba. Algunos padres comentaron: “Asociación de padres sí, pero escuela de padres como tal no” (EP-KP-1). “No, tampoco sabía que había escuela de padres y qué es la escuela de padres en sí” (EP-KP-1).

Siendo los padres principales beneficiarios de esta escuela, no son agentes activos de su estructuración, desconocen el fundamento de este espacio en

que tienen la opción de participar y dan poca relevancia a los procesos que allí desarrollados puedan llegar a tener en su vida familiar y en su relación con la institución educativa, lo cual genera la posibilidad de pensar en cómo mejorar las formas y medios para difundir el proyecto.

En cuanto a la asistencia, se encontró que es muy baja. La convocatoria realizada desde las instituciones escolares no ha sido lo suficientemente atrayente para que los padres y familiares convocados asistan frecuentemente. Un orientador nos narra su experiencia:

Generalmente programamos o tenemos la intención de hacer dos escuelas de padres al año. Dos es muy poquito, pero de acuerdo a lo que hemos venido viendo de la dinámica del colegio es lo que se ajustaría a la necesidad puntual. Deberían ser más, pero hemos visto que los padres son poco participativos al trabajo de escuela de padres. (EO-KP-7)

La poca participación de los padres se da por dos factores, los escolares y los familiares. Entre los factores escolares que influyen en la baja participación están: los canales de difusión, el modelo de relación con las familias y los temas desarrollados. Y entre los familiares: implicaciones laborales e imaginarios sobre la educación familiar y sobre la escuela.

Factores escolares

Con relación a los canales de difusión, estos son escasos y poco eficaces. La forma más empleada es el uso de una circular informativa que el maestro pega en la agenda escolar: “Señores padres de familia: Cordial saludo. Les informamos que el día 23 de febrero se realizará la escuela de padres en el aula polivalente a las 8:00 a. m. Esperamos su asistencia. Gracias”.

No hay otras estrategias que puedan captar la atención de los padres de modo más contundente, como por ejemplo el uso de carteles informativos a la entrada de la escuela, invitaciones personalizadas, la utilización de medios tecnológicos como los mensajes de difusión en grupos de *WhatsApp* y redes sociales o herramientas interactivas como páginas web y wikis.

En cuanto al modelo de relación con las familias en el desarrollo de las sesiones, la escuela practica de forma continua y generalizada dos de los identificados

por Cunningham y Davis (1988): el modelo “experto” y el “delegante”. En el primero, quien sabe y decide es el profesional: la escuela (el médico) le dice a la familia (el paciente) lo que debe hacer y cómo hacerlo. No hay un proceso de comunicación con el que los padres puedan expresar sus necesidades, por lo que delegan todo en el experto.

En el segundo modelo hay una concepción de que el auténtico aprendizaje se produce en situaciones de ‘tarea’ y con una actitud directiva del profesional. Se trata de trasplantar el estilo de la escuela a la casa a través de las recomendaciones del experto, pero desconociendo las realidades del contexto familiar. En estos dos modelos la relación con los padres es unidireccional e impersonal, con un saturado manejo del lenguaje técnico que separa aún más al padre del experto y que desconoce sus propias experiencias, quedando en los padres una sensación de ser juzgado y regañado en su rol educador, con pocas oportunidades de retroalimentación.

Por el contrario, existe un tercer modelo, el “colaborativo”, con el que se promueve un conocimiento compartido entre la escuela y la familia; ambos se escuchan, se entienden y se colaboran para poder tomar decisiones que favorezcan la educación de los niños. A partir de este tipo de relación se podría pensar en el desarrollo de una escuela de padres que promueva una relación bidireccional con las familias y donde se generen espacios de participación, reflexión y diálogo de experiencias y saberes propios.

En lo relativo a los temas desarrollados, estos se presentan de forma desarticulada, unas veces sin un objetivo claro de formación, más bien, respondiendo a unas necesidades puntuales presentadas en el contexto escolar, y otras veces, poco relacionados con el contexto y la realidad de la vida familiar. A propósito, una madre expresó: “Pues la verdad yo me he ido a veces como desinflada porque siento que no he aprendido nada nuevo, o sea, yo no estoy tan mal y por eso a veces ni vengo, sinceramente me da pereza” (EP-CV-4).

Así pues, se puede afirmar que la escuela carece de estrategias y dinámicas flexibles que logren atraer a los padres e interactuar con ellos de forma dialógica y reflexiva para vincularlos en los procesos formativos de sus hijos.

Factores familiares

Con relación a las implicaciones laborales, los extensos horarios de trabajo y la falta de permisos por parte de los empleadores son elementos sustanciales en la disociación entre familia y escuela. Las difíciles condiciones económicas de la ciudad obligan a que los padres (ambos, en el caso de familias nucleares) acepten las condiciones de trabajo impuestas por algunas empresas, condenadas en largas jornadas de trabajo y poca flexibilidad frente al tiempo que necesitan para atender los asuntos escolares de sus hijos.

Esto lleva muchas veces a que el niño no cuente con una representación familiar en la escuela o que sean otros familiares quienes tengan que asumir esa responsabilidad, como denota uno de los padres:

[...] Pero en el momento le ponen a uno a escoger: en el trabajo o en su casa, usted no tiene tiempo para su casa y para sus hijos, o es su empleo, las dos cosas son prioridad. ¿Entonces usted qué hace? Decirle a la abuelita, decirle al tío: “por favor me acude al colegio para que el niño tenga representación, que vean que tampoco está solo”. (EP-KP-6)

No se puede desconocer que el factor económico es fundamental en el desarrollo integral de los niños, ya que este provee elementos en el cuidado y la atención a necesidades fisiológicas, recreativas e incluso escolares.

En lo concerniente a los preconceptos de los padres sobre la educación familiar, es interesante ver que en la encuesta aplicada, 43% de los encuestados afirmó no necesitar ayuda de la escuela para educar a sus hijos, lo que representa un alto porcentaje en relación con el total de la población. Esto revela que los padres no consideran importante o interesante adquirir un tipo de formación que les brinde herramientas para apoyar la crianza y la educación de los hijos. Esta situación genera un cierto malestar en los docentes, pues interpretan la situación como falta de interés: “Falta de interés y compromiso, o sea, yo no creo que nunca, nunca, nunca tengan tiempo de venir a una escuela de padres, y eso que la invitación se envía con anterioridad” (EO-CV-16).

Frente a esas concepciones de los padres sobre la escuela, muchos piensan que esta sustituye en gran parte las funciones que por naturaleza les corresponden a ellos, o que no es necesario establecer vínculos cercanos con los

docentes, orientadores, e incluso con los compañeros de sus hijos y sus familias. Gran parte de esta concepción es fomentada por la escuela, que en lugar de acercarlos y relacionarse más efectivamente con ellos, termina por alejarlos.

Al respecto, Páez-Martínez (2015) afirma:

Las relaciones entre la escuela y las familias son usualmente unidireccionales y burocráticas, por lo que es preciso transformarlas en formas más dialógicas y constructivas. Esto tiene que ver con la comunicación, a veces distante (para evitar “intromisiones” en los asuntos de gestión y docencia), a veces obligada (para responder a llamados desde la escuela), entre otras variantes. Además, la escuela ha tendido a considerarse territorio exclusivo de directivos y profesores. (pp. 177-178)

Dadas las anteriores condiciones, la tarea de la gestión escolar está en contribuir a la conformación de la escuela de padres como un lugar de encuentro para intercambiar experiencias y reflexionar; como un medio para desaprender hábitos inadecuados en los padres y demás integrantes de la familia; como una alternativa para mejorar la calidad educativa familiar y, como un trabajo institucional de equipo que promueva la participación de los agentes educativos.

Necesidades educativas de las familias

Es claro que debido a los vertiginosos cambios que ha sufrido la sociedad, influenciados por el aumento de la producción, la globalización, los avances tecnológicos, la transformación de los valores morales, sociales y culturales, las familias han tenido que encontrar la ruta para adaptarse a los nuevos sistemas sociales y culturales y, en medio de ello, no perder su funcionalidad. Sin embargo, esa transitoriedad ha dado paso a una confusión sobre aspectos de la vida familiar como las relaciones afectivas y de comunicación, los roles de crianza, la resolución de los conflictos, en confrontación con múltiples realidades para las cuales las familias no están preparadas, pero sí deben responder.

Con respecto a las necesidades educativas de las familias, los resultados de la investigación dejaron ver dos: la de aclarar las funciones y roles familiares, y la de las relaciones que se establecen en su interior.

En cuanto a las funciones y roles familiares, se determinó como factor primordial lo concerniente a la corresponsabilidad en la educación de los hijos.

Hay confusión en cuanto al papel de la familia y el de la escuela, los padres confunden sus roles o no los asumen totalmente como debieran. Esta situación ha hecho que los roles familiares no estén bien definidos y que asuntos como la responsabilidad, la autoridad, las normas de convivencia, los canales de diálogo y resolución de conflictos, no funcionen óptimamente. Así lo expresa un orientador:

Las familias necesitan formación en muchos sentidos, están muy des-
pistadas, en principio necesitan formación en pautas de crianza, aclarar
su rol como papás, como base; porque están dejando los niños muy a
cargo de los demás, no se están apersonando de los niños, entonces,
necesitan aclarar cuál es el rol de los padres en términos generales.
(EO-KP-12)

Familia y escuela tienen como interés principal el desarrollo integral de los niños, sin embargo las responsabilidades no están siendo ejercidas de forma adecuada. Constantemente escuchamos decir a los maestros que los padres están delegando la responsabilidad a la escuela, y esto se convierte en una dificultad escolar, ya que hay aspectos de la formación humana que son propias de su contexto familiar y que solo pueden ser regulados en la escuela. Por lo tanto, es importante que en la escuela de padres se haga un trabajo enfocado en este aspecto.

Respecto de las relaciones que se establecen en el interior de la familia, se identificó como necesidad educativa familiar significativa la relación padre-hijo. Los padres presentan problemas para relacionarse física y emocionalmente con sus hijos y esto se ve reflejado en una escasa comunicación, pautas de crianza asociadas a la violencia y el castigo físico y dificultades para establecer sanos vínculos afectivos. Uno de los padres expresa la necesidad de fortalecer este aspecto de su vida familiar:

La escuela de padres es una forma para que nosotros los papás tengamos más conocimiento para poder ayudar a nuestros hijos, porque ahí enseñan cómo acercarse al hijo, cómo poder ayudarlo, que confíe en nosotros y nosotros en ellos. Muchas veces nuestros hijos no nos cuentan nada por el temor a la reacción de nosotros. Ahí nos enseñan cómo es el comportamiento que nosotros debemos tener para poder acercarnos más y ayudarlos. (EP-KP-2)

Es difícil pensar que se necesita formar a los padres para que traten o amen a sus hijos de mejor manera. Pero esta es una realidad que va en crecimiento y marca las relaciones familiares, ya que los adultos son, en gran medida, lo que fueron como niños y muchos perpetúan prácticas violentas de crianza o nunca aprendieron a establecer vínculos afectivos sanos. Estas intervenciones revelan la fuerte necesidad de asumir la tarea de orientar a los padres y a las familias en cuanto al óptimo desarrollo de su vida intrafamiliar, teniendo en cuenta que es en la escuela donde más se visualizan las problemáticas derivadas de este contexto.

No todas las familias cuentan con las herramientas necesarias o apropiadas para brindar una atención completa en el proceso de desarrollo de los hijos, no todos los padres saben serlo, ni todos los hijos saben corresponder; en este sentido, la escuela de padres se constituye en un espacio de crecimiento, de reflexión, de compartir saberes y aprendizajes y de una constante búsqueda por lo que es mejor para la familia, para la escuela, para los niños y para enriquecer la relación que todos ellos establecen en el cotidiano vivir.

TRANSFORMACIONES NECESARIAS PARA REDIMENSIONAR LA ESCUELA DE PADRES

Sobre la escuela recae una demanda social, ética y política con relación a la educación de las familias. Ante esto la escuela ha asumido la tarea, a veces de modo superficial y otras veces de una forma integral. Una de esas formas de intervención de la escuela ha sido la escuela de padres, que tiene como uno de sus propósitos hacer frente a las necesidades que tienen las familias asociadas a un contexto escolar, no solo a raíz de los cambios que se producen en la sociedad en que vivimos, sino también por las dificultades que existen para comprender los problemas emocionales, sociales y escolares de los hijos. Un especialista en este tema, Fernando de la Puente, afirma:

Las escuelas de padres son una de las estrategias más interesantes para crear un ámbito de diálogo educativo acerca de los fines y medios de la educación: por qué educamos, cómo educamos. Se inserta en el área de la comunicación o conversación, que no intenta lograr ninguna decisión operativa a corto plazo, sino solamente la reflexión, el diálogo, el consenso. (De la Puente, 1999, p. 246)

La escuela de padres como espacio de educación tiene el desafío de constituirse en un eje fundamental de la gestión y acción educativa de la escuela, en especial cuando la familia afronta el abandono de otras instituciones sociales y estatales que deberían velar por su desarrollo. Para ello, los agentes escolares —orientadores, profesores y directivos— deben asumir como retos:

Uno, constituirse como un proyecto educativo fuerte que atraviese las dinámicas escolares y familiares para atender las dimensiones del desarrollo en la infancia. Es necesario pensar en una *cultura escolar* que aumente la participación de los padres generando espacios de intercambio y construcción de saberes, bajo dinámicas de debate, reflexión y aprendizaje cooperativo. Cumplir con esta meta requiere cambiar la concepción que se ha tenido hasta el momento sobre el desarrollo de la escuela de padres. Hablar de escuela de padres en el contexto escolar implica alto nivel de compromiso de quienes deciden asumir la tarea, materializarlo en un proceso sistemático de planeación, ejecución y seguimiento; articularlo al proyecto educativo institucional (PEI) y al Plan Operativo Anual (POA); asignar los recursos de diferente índole necesarios para cumplir las metas establecidas y optimizar las formas de relación con las familias con modelos bidireccionales, dialógicos y participativos.

Segundo reto: la planeación de las escuelas de padres debe hacerse teniendo en cuenta las necesidades e intereses de la familia, su contexto sociocultural y económico, sin desconocer las diferentes dinámicas que confluyen en su interior. Se trata de un proceso de negociación, convergencia y adaptación mutua, en el cual se evite caer en fórmulas mágicas o apagafuegos y más bien se aproveche la perseverancia de los más asiduos, para empoderarlos y crear redes de trabajo que promuevan la participación de nuevos integrantes.

Tercer reto: la concepción actual de escuela de padres se debe ampliar, teniendo en cuenta, por un lado, las múltiples dificultades que presentan los padres para asistir a las sesiones presenciales, la baja motivación y las prioridades económicas y sociales que se anteponen, y por otra parte, los roles de crianza y cuidado que asumen otros miembros de la familia diferentes a los padres. Es necesario pensar en una escuela de padres flexible que se pueda adaptar a las condiciones familiares, para incrementar su participación y aporte desde sus saberes.

CONCLUSIONES

El diagnóstico de la escuela de padres en las localidades de Usme y Bosa ayudó a reconocer sus fortalezas, como la disposición de los agentes educativos para promover este tipo de espacios, y debilidades referidas en una endeble gestión escolar que haga efectivo el desarrollo y evaluación de dicha escuela. También ayudó a visualizar las contribuciones que puede hacer al afianzamiento de la relación familia-escuela, y permitió ampliar la visión de la perspectiva educadora de la escuela, que trasciende en otros contextos, sobre todo en las nuevas configuraciones familiares.

El proceso de investigación permitió recoger los diferentes aportes de los participantes con relación a la organización y los ámbitos de trabajo de las escuelas de padres y, de esta manera, construir una propuesta pedagógica con el fin de lograr mayor empoderamiento de la comunidad educativa en los procesos de formación familiar.

Para que la escuela de padres empiece a dar frutos se debe entender que esta no actúa por sí misma, ni da resultados sin un equipo de trabajo que la respalde y esté convencido de que aporta elementos valiosos a las familias. Por eso las escuelas, y en especial los entes reguladores, han de promover activamente los espacios, los recursos físicos, económicos y humanos, y su divulgación.

Ahora bien, la escuela de padres no es la solución a todos los problemas de la familia, tampoco es una fórmula mágica, sino más bien una práctica educativa incluyente, potenciadora de habilidades y que amplía la gestión educativa de la escuela a favor de estrechar el vínculo familia-escuela. Su logro no es inmediato, por lo mismo hay que trabajar desde ya por su reconfiguración, para que haya una práctica real que supere su faceta nominal.

REFERENCIAS

- Bernal, A., Rivas, S., y Urpí, C. (2012). *Educación familiar. Infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Congreso de la República de Colombia (2010). Ley 1404. *Programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-283389.html>

- Cunningham, C., y Davis, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI.
- Meza, J., y Páez, R. (eds.). (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano*. Bogotá: Clacso y Universidad de La Salle
- Páez-Martínez, R. (2015). Familia y escuela: alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180.
- Unicef (2009). *Acercando la familia a la escuela (Manual para profesores)*. Chile. Recuperado de www.unicef.cl
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Capítulo 10

EL ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR: UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR PROCESOS ACADÉMICOS

Paola Marcela López Beltrán*
Blanca Isabel Mora Moreno**
Nancy Sánchez de Dussán***

RESUMEN

La reprobación del grado séptimo en colegios oficiales de la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá es una constante en los últimos ocho años. Una de las principales razones consiste en la falta de acompañamiento familiar a estos jóvenes en los procesos afectivos, cognitivos y sociales. Ante esto, pensar una escuela de padres real que involucre a la familia y que permita a los padres apoyar los procesos académicos de sus hijos en la escuela es una tarea necesaria. El capítulo se deriva de una investigación cualitativa en la cual se consideró la mirada de tres poblaciones sujeto de estudio: los padres, los estudiantes y las orientadoras escolares, a partir de quienes se consideraron sus aportes de cara al esbozo de una propuesta al respecto.

* Licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte por la Universidad Pedagógica Nacional; docente de Educación Física en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla IED de Bogotá. Correo electrónico: pamarce03@hotmail.com

** Licenciada en Lenguas Modernas Español-Inglés por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; docente de Español en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla IED de Bogotá. Correo electrónico: moramoreno2005@gmail.com

*** Licenciada en Ética y Valores Humanos por la Universidad de San Buenaventura, Bogotá; docente de Ética en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla IED de Bogotá. Correo electrónico: nancy.sanl1@hotmail.com

Palabras clave: acompañamiento familiar, educación familiar, escuelas de padres, reprobación escolar.

INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones del sistema educativo de Bogotá es fomentar la permanencia de los estudiantes en los diferentes grados de la educación. Sin embargo, durante los últimos ocho años la reprobación en el grado séptimo (jóvenes entre 10 y 13 años) es una constante en el ámbito escolar. Las principales razones parecen cimentarse en dos situaciones: la primera, se deriva de las novedades que enfrentan estos jóvenes en su desarrollo físico, cognitivo y emocional por encontrarse en la adolescencia; la segunda, la falta de acompañamiento familiar motivado por diversas circunstancias.

Este estudio surgió de nuestra preocupación por la situación descrita y de la investigación adelantada en la Maestría en Docencia, de la Universidad de La Salle, en el macroproyecto “Educación familiar”. La investigación se titula “Escuelas de padres en el acompañamiento académico de jóvenes de grado séptimo en tres colegios oficiales de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá”¹ (2016-2017) y su propósito fue acercarse a los padres y acudientes de tres instituciones educativas distritales: Rodrigo Lara Bonilla, Cundinamarca y San Francisco, a la comprensión de escuelas de padres como alternativa que permite un diálogo con las instituciones escolares para mejorar el acompañamiento académico de los jóvenes de grado séptimo, en búsqueda de resultados académicos más positivos.

El carácter cualitativo de este estudio permitió a las investigadoras hacer reflexiones desde la problemática referida a la reprobación del año escolar en el grado séptimo para establecer sus causas y brindar una posible solución. Según Camargo: “La investigación cualitativa admite el punto de vista y la subjetividad del investigador. El sentido, interés y significado de sus acciones, sentimientos, observaciones e interpretaciones hacen parte de la realidad que construye” (2005, p. 123).

¹ Dirigida por Ruth Milena Páez Martínez, docente investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá. Código del proyecto: FCE-MDB-MP09-P04.

Debido a la naturaleza del problema se decidió trabajar con el paradigma participativo, ya que hay interacción entre investigadores y participantes para llegar al planteamiento de soluciones a la problemática observada. Se trata de hacer un trabajo conjunto que tenga en cuenta el conocimiento social subjetivo e intersubjetivo, dando como resultado el planteamiento de estrategias que contribuyan a dar respuesta a la situación problemática (Guba, y Lincoln, 2012).

Con respecto al enfoque, se empleó la investigación-acción técnica, con la que se construyó en conjunto con el grupo investigador y los participantes una propuesta tendiente a mejorar los resultados académicos a través de actividades lúdicas, con el propósito de fortalecer el acompañamiento familiar para disminuir el alto índice de reprobación escolar en el grado séptimo. Teniendo en cuenta que la problemática es abordada desde una población determinada, resulta importante que ella sea parte de la solución, ya que sus experiencias y reflexiones pueden orientar las estrategias que se proyectan en la búsqueda de transformar sus prácticas: “La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación” (Elliot, 2005, p. 26).

Con respecto a las técnicas de recolección de información, se aplicó una encuesta estandarizada mediante un cuestionario, a 582 madres y padres o cuidadores de grado séptimo en tres colegios oficiales de la localidad Ciudad Bolívar: Rodrigo Lara Bonilla, Cundinamarca y San Francisco. Esta técnica permitió caracterizar a la población sujeto de estudio en aspectos como: identificación del encuestado, conformación familiar, hábitos familiares, educación familiar y participación de la familia en la escuela. Se escogió la encuesta como técnica de recolección de información pues permitió ser aplicada a una población amplia para recoger variedad de datos. Cea D’Ancona (2004) explica: “a) Resalta por su adecuación para obtener información diversa, de un conjunto amplio de personas, ubicadas en distintas áreas geográficas [...]” (p. 241).

Igualmente, se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas, con guion aplicado a un grupo focal de padres, estudiantes y orientadoras de cada institución conformado por siete personas. Este proceso permitió tomar elementos a partir de los aportes de las tres poblaciones sujeto de estudio (padres, estudiantes y orientadoras), con los cuales se proyectó una propuesta de acompañamiento académico basada en actividades lúdicas, cuya finalidad es proveer a los padres de familia de herramientas para acercarlos al desarrollo de las labores escolares de sus hijos.

El instrumento aplicado fue el guión, que nos permitió tener un acercamiento con grupos focales de padres, estudiantes y orientadoras con los que se establecieron las oportunidades y dificultades de las familias en el acompañamiento académico para generar estrategias que puedan mejorar este aspecto, a la vez que se implican en un nuevo concepto de escuelas de padres como posibilidad para crecer junto con sus hijos y poder hacer un seguimiento más adecuado (Cuadro 1).

Cuadro 1. Técnicas e instrumentos de recolección

Tipo de paradigma y enfoque	Tipo de investigación cualitativa (Camargo, 2005); paradigma participativo (Guba, y Lincoln, 2002); investigación-acción (Latorre, 2003); investigación-acción-técnica (Grundy, 1991).			
Objetivos específicos	Técnicas e instrumentos de recolección	Población	Justificación	Indicador esperado
1 y 2	Encuesta estandarizada (Valles, 1999), (Cea D'Ancona, 2004) Instrumento: Cuestionario	582 padres de familia	La encuesta estandarizada es una técnica que puede aplicarse a una población amplia para obtener información.	Caracterizar a la población sujeto de estudio en aspectos como: identificación del encuestado, conformación familiar, hábitos familiares, educación familiar y participación de la familia en la escuela.
1, 2, 3	Entrevista semiestructurada en dos sesiones a padres (Latorre, 2003) Instrumento: Guion de entrevista	Tres grupos focales de padres, estudiantes y orientadoras (7-8 integrantes)	Indagar sobre: acompañamiento académico, incidencia de la adolescencia, formación de los padres en autonomía y responsabilidad, participación en escuelas de padres, propuestas para mejorar la asistencia, concepto de escuelas de padres.	Identificar hallazgos desde los objetivos específicos de la investigación a través de la entrevista con grupos focales.

Tipo de paradigma y enfoque	Tipo de investigación cualitativa (Camargo, 2005); paradigma participativo (Guba, y Lincoln, 2002); investigación-acción (Latorre, 2003); investigación-acción-técnica (Grundy, 1991).			
Objetivos específicos	Técnicas e instrumentos de recolección	Población	Justificación	Indicador esperado
1 y 2	Entrevista semiestructurada a grupo focal. Sesiones Instrumento: Guion de entrevista	Tres grupos de estudiantes (10-13 años). Grado séptimo (veintitrés hijos del grupo focal de padres)	Contrastar la pesquisa hallada en el grupo focal de padres respecto a la falta de acompañamiento familiar que afecta el rendimiento académico.	Identificar hallazgos desde los objetivos específicos de la investigación a través de la entrevista con grupos focales.
3	Entrevista semiestructurada a grupo focal de orientadoras. Instrumento: Guión de entrevista	Cinco orientadoras	Conocer la perspectiva de las orientadoras acerca del trabajo con escuelas de padres.	Identificar hallazgos desde los objetivos específicos de la investigación a través de la entrevista con grupos focales.

Fuente: elaboración de las autoras.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los principales hallazgos de este estudio se muestran en tres partes: la primera presenta aspectos en cuanto a la identificación de las acciones de acompañamiento académico de la familia a sus hijos; la segunda describe el estado de las escuelas de padres en las tres instituciones educativas que hacen parte de la población sujeto de estudio, y en la tercera se plantea una propuesta de acompañamiento académico para desarrollar en escuelas de padres desde la perspectiva de orientación familiar (Cuadro 2).

Cuadro 2. Relación entre objetivos, criterios, categorías y subcategorías con miras al proceso de triangulación

Título del proyecto de investigación: Escuelas de padres en el acompañamiento académico de jóvenes de grado séptimo en tres colegios oficiales de la localidad Ciudad Bolívar, en Bogotá.		
Objetivo general: Acercar a las familias de tres colegios de la localidad de Ciudad Bolívar en escuelas de padres que favorezcan el acompañamiento académico de jóvenes en el grado séptimo.		
Objetivo específico	Criterio	Categorías
1. Identificar las acciones de acompañamiento académico de las familias de tres colegios de la localidad de Ciudad Bolívar.	1. Acciones de acompañamiento académico de las familias.	Las modalidades de acompañamiento académico de las familias a los jóvenes son variadas: - Acompañamiento permanente. - Acompañamiento itinerante. - No acompañamiento académico (por tema laboral u otras actividades, comportamiento de los jóvenes, separación de los padres, desconocimiento académico de los padres).
2. Describir el estado de las escuelas de padres de tres colegios de la localidad de Ciudad Bolívar.	2. Participación de las familias en escuelas de padres.	Las actividades que se desarrollan con el nombre de “escuelas de padres” no corresponden a su naturaleza. Modos de participación: Participación activa Participación pasiva Factores de asistencia Factores de inasistencia Desinterés Tiempo
3. Diseñar una propuesta de acompañamiento académico para estudiantes de grado séptimo en la perspectiva de escuela de padres.	3. Propuesta de acompañamiento académico a jóvenes de grado séptimo.	Aportes de las tres poblaciones: En la perspectiva de madres y padres (actividades lúdicas, temáticas). En la perspectiva de los estudiantes. En la perspectiva de las orientadoras (apoyo en gestión, apoyo profesional, acciones lúdicas de aprendizaje). Propuesta de acompañamiento académico.

Fuente: elaboración de las autoras.

Diversas acciones de acompañamiento por parte de las familias

A través de la aplicación de las técnicas de recolección y análisis de la información, en cuanto al objetivo uno de la investigación: identificar las acciones de acompañamiento académico de las familias de tres colegios de la localidad de Ciudad Bolívar, se encontraron tres modalidades en las acciones de acompañamiento familiar académico de los padres a sus hijos: permanente, itinerante y no acompañamiento académico.

Acompañamiento permanente

Los padres de familia acompañan de manera constante las labores escolares de los jóvenes. Los progenitores llevan a cabo este acompañamiento en los tiempos contrarios a la jornada escolar. En los grupos focales fue evidente que, por lo general, son las madres quienes hacen el seguimiento académico a sus hijos. Igualmente, fue notorio en los resultados de la encuesta que un 78,5% entre madres y abuelas fueron quienes contestaron la encuesta.

Acompañamiento itinerante

Es el que los padres realizan en los tiempos disponibles, ya sea luego del trabajo o de las labores del hogar. Se observó también que factores como el trabajo o la falta de preparación académica llevan a los padres de familia a buscar personas cercanas que puedan apoyarlos en el acompañamiento escolar a sus hijos, como por ejemplo: hermanos mayores, tíos, abuelos.

No acompañamiento académico

En esta modalidad se hace referencia a la falta de acompañamiento académico motivada por diferentes circunstancias, entre ellas: el trabajo de los padres, las actitudes de rebeldía de los jóvenes, el resquebrajamiento de la unidad familiar y la poca preparación escolar de los progenitores o cuidadores.

El estado de las escuelas de padres

Según el objetivo dos de la investigación: describir el estado de las escuelas de padres en tres colegios de la localidad Ciudad Bolívar, se observaron tres ítems. El primero indica que elementos como la regularidad, el seguimiento

y la sistematicidad, condiciones necesarias para la realización de las escuelas de padres, no se cumplen en las actividades que las instituciones educativas sujeto de estudio llevan a cabo; el segundo muestra que los padres participan de manera activa o pasiva en las escuelas de padres, y el tercero señala las dificultades y posibilidades de las familias para la asistencia a dichas escuelas.

Las escuelas de padres no cumplen los requisitos necesarios

Se evidenció en los colegios que hacen parte de la investigación, que las actividades llevadas a cabo como escuelas de padres no responden a un adecuado desarrollo de estas.

En la escuela de padres del Colegio Rodrigo Lara Bonilla se tratan casos de forma particular con los estudiantes y sus familias en cuanto a problemáticas académicas y convivenciales que son remitidas a las orientadoras desde las comisiones de evaluación. En ocasiones se citan a las familias por grados para realizar algunos talleres. Por su parte, en el Colegio Cundinamarca se aplican jornadas de reflexión anuales y por grados con las familias. A su vez, en el Colegio San Francisco se convocan entidades públicas como Bienestar Familiar en una actividad denominada “congreso”. Allí se hacen presentes profesionales como abogados, psicólogos y asesores de comisaría de familia que ofrecen apoyo a las familias en sus dificultades (demandas por alimentos, separaciones, etcétera).

La participación de las madres y los padres en las escuelas de padres es más pasiva que activa

Su participación puede ser pasiva o activa. Hace referencia a la forma como se involucran los padres y cuidadores en el desarrollo de las escuelas de padres. Algunos de ellos están atentos y hacen parte de las dinámicas que se llevan a cabo; otros, solo se limitan a escuchar, sin ser parte activa de las mismas.

Participación activa

Aunque la participación de las familias a las escuelas de padres no es numerosa, algunas muestran interés en participar: escuchan a los docentes o profesionales orientadores, interactúan con otras familias y aportan en las discusiones.

Participación pasiva

Se entiende como la no disposición de padres y cuidadores para participar en las actividades propuestas por las docentes u orientadoras. Estas actitudes evidencian la falta de compromiso de las familias para llevar a cabo un trabajo conjunto con la escuela en procura de superar las dificultades académicas.

La asistencia de las madres y los padres depende de factores externos e internos

Se refiere a las circunstancias que determinan la asistencia o no de las familias a las escuelas de padres.

Factores de asistencia

Una de las razones por las cuales algunos progenitores acuden a la escuela de padres es la disposición de tiempo que tienen para participar activamente en ellas.

Factores de inasistencia

Los progenitores y cuidadores que cumplen un horario expresan dificultades para asistir a la escuela de padres, ya que sus empleadores no facilitan los permisos para tales actividades. Otro factor es su desinterés, a veces motivado por experiencias anteriores en las que estas actividades fueron monótonas, no ofreciendo un ambiente adecuado para la construcción de conocimiento. Algunos padres no conciben dichas escuelas como oportunidad de aprendizaje.

Del diseño de una propuesta de acompañamiento familiar a jóvenes de grado séptimo

Teniendo en cuenta el objetivo tres del estudio: diseñar una propuesta de acompañamiento académico para estudiantes de grado séptimo en la perspectiva de escuela de padres, se situaron cuatro aspectos: primero, es preciso que los padres participen en la propuesta de acompañamiento; segundo, se muestra la lúdica como herramienta para construir conocimiento; tercero, el docente se presenta como agente mediador para afianzar los lazos familia-escuela; cuarto, se da a conocer la propuesta de acompañamiento académico con los ítems que la conforman.

La participación de los padres es indispensable para desarrollar la propuesta de acompañamiento a jóvenes de grado séptimo

Teniendo en cuenta que los padres son los primeros formadores de sus hijos, es importante que se vinculen a la escuela para dar continuidad a su formación. Igualmente, las vivencias positivas compartidas en las escuelas de padres aportan enseñanzas que otras familias pueden adaptar a su cotidianidad.

La lúdica es un elemento necesario en la propuesta de acompañamiento

En los relatos de los progenitores a través de las entrevistas se hizo evidente que una de las razones por las cuales no asisten a las escuelas de padres se debe a que son monótonas. Algunos participantes señalaron que las actividades llevadas a cabo se limitan a charlas o talleres repetitivos que no motivan a la asistencia; por lo tanto, proponen integrar acciones en familia basadas en el juego, que permitan la interacción entre los asistentes con el fin de generar conocimiento.

Los docentes son promotores de la propuesta de acompañamiento académico

Los maestros, en la cotidianidad, compartimos en las aulas de clase infinidad de experiencias con los estudiantes que pueden proporcionarnos información acerca de sus aciertos y dificultades. Somos los docentes, quienes contamos con la materia prima para identificar las problemáticas de los jóvenes y proponer posibles soluciones. Tenemos una gran responsabilidad como investigadores-innovadores en el aula. Hemos de hacer un trabajo reflexivo y comprometido que pueda aportar en la transformación de las problemáticas que se develan en el salón de clases. Como lo señala Aguilar (2012), se hace necesaria la preparación de los maestros para que a través de su creatividad sean dinamizadores de procesos de comunicación que permitan fortalecer la relación familia-escuela.

Propuesta de acompañamiento académico

Dado que esta investigación respondió al enfoque de la investigación-acción en la modalidad técnica, se generó, en conjunto con el grupo investigador y los participantes, una propuesta tendiente a disminuir el alto índice de reprobación escolar en el grado séptimo a través del acompañamiento académico

familiar. Al respecto, Groundy (1991) refiere: “En la investigación-acción técnica, la ‘idea’ orientadora no tiene por qué ser generada por el acuerdo del grupo o exigirlo. Solo requiere su consentimiento para su implementación” (p. 212).

La investigación-acción permite hacer un proceso cíclico reflexivo que lleva al mejoramiento de las prácticas que se implementan. Este enfoque es útil, pues a través del desarrollo y evaluación de las actividades se cualifican las acciones que se adelantan con la comunidad. En la investigación-acción la población sujeto de estudio tiene gran importancia, ya que sus aportes ayudan a la consecución de las metas que se proponen. Al respecto Elliot (2005) menciona:

La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción. (p. 26)

La finalidad de este enfoque es proponer acciones para generar estrategias que permitan la transformación de una situación problema. En este caso, el grupo investigador plantea el desarrollo de tres actividades lúdicas dentro de las escuelas de padres, pensadas y lideradas por los docentes. Tales actividades pretenden dar herramientas a las familias para fortalecer el acompañamiento académico familiar de los jóvenes de grado séptimo. Estas acciones se proyectaron bajo la perspectiva de la *orientación familiar*, entendida por la psicóloga Aurora Bernal (2012) como una forma de educación en contextos prácticos que tiene como objetivo el alcance de mejores resultados académicos.

El diseño de la propuesta de acompañamiento estuvo organizada en tres actividades lúdicas, cada una de ellas desarrolla un tema distinto: la primera, trata la importancia de la comunicación en familia; la segunda, aborda los hábitos de estudio, y la tercera, se centra en técnicas de estudio. El maestro que orienta la actividad, contará con los lineamientos de la actividad donde se señalan los siguientes elementos: título, objetivo, población, materiales y tiempo. El trabajo se desarrollará en cuatro secciones: la primera iniciará con el saludo a los participantes, explicación de la actividad y lectura del texto con preguntas para discutir; en la segunda se llevará a cabo la actividad lúdica según la temática; en la tercera los integrantes compartirán el resultado obtenido en la ejecución de la actividad lúdica y el maestro complementará la temática de la sesión; en

la cuarta, el educador hará una síntesis y abrirá un espacio para preguntas. Al finalizar se dará un folleto a los asistentes para reforzar los conocimientos adquiridos en familia. El docente terminará la reunión dando gracias a los padres e invitará a realizar la tarea familiar descrita en el plegable (Cuadro 3).

Cuadro 3. Ejemplo de lineamientos para el docente

**Proyecto de educación familiar.
Lineamientos para el docente. Actividad lúdica I**

¿Me conoces?

Objetivo: Hacer una reflexión con los padres y los hijos acerca de la importancia de la comunicación en familia.

Población: cuarenta padres - cuarenta estudiantes

Tiempo: una hora y cuarenta y cinco minutos

Materiales: hoja de lectura

Copias con las preguntas para padres e hijos.

Desarrollo de la actividad:

Primer momento

El docente facilitador de la actividad saludará a los asistentes y los contextualizará en el concepto sobre escuela de padres. Luego, hará la lectura en voz alta de la lectura anexa a este taller, cuyo título es “Padre e hijo”. Posteriormente compartirá con algunos padres e hijos su opinión sobre la lectura. Puede utilizar las siguientes preguntas para dirigir la conversación:

- ¿Por qué es importante la comunicación en familia?
- ¿Qué nos permite la comunicación en familia?

Tiempo: treinta minutos.

Segundo momento

El docente les solicitará a los padres que hagan un grupo a la izquierda y a los estudiantes un grupo a la derecha. Cada padre y cada estudiante recibirán una hoja con las siguientes preguntas:

Para los padres:

Responda las siguientes preguntas acerca de su hijo:

—¿Cuál es la materia que más le gusta?

—¿Por qué?

—¿Cuál es la materia en la que le va mejor? ¿Por qué?

—¿Cuál es la materia que menos le gusta? ¿Por qué?

—¿Cuál es la materia en la que su hijo tiene menos rendimiento? ¿Por qué?

Para los hijos:

Responda las siguientes preguntas acerca de su madre/padre:

—¿Cuál es la actividad que más disfruta hacer? ¿Por qué?

—¿Qué lo/la entristece? ¿Por qué?

—¿Cuál es su lugar favorito de la casa? ¿Por qué?

—¿Cuál es su comida favorita?

Tiempo: veinte minutos.

El docente pedirá a los estudiantes y padres que hagan parejas y revisen las respuestas. Cada pregunta vale 2,5. Padres e hijos intercambiarán las hojas y se calificarán según hayan acertado o no. Este espacio servirá para que padres e hijos entren en diálogo y conversen sobre las preguntas. Si alguno de los dos no contestó alguna, tienen tiempo de hacerlo, pero con esfero de otro color. Entre padres e hijos inventarán tres preguntas más que les permitan conocer aspectos que tal vez no han dialogado.

Tiempo: treinta minutos.

Tercer momento

El docente facilitador entrará en diálogo con padres y estudiantes, indagando cómo se sintieron en la actividad y cuánta fue la calificación del pequeño cuestionario. Luego, hará una reflexión de casos cotidianos en las familias, donde a veces por falta de tiempo se dejan de compartir cosas importantes, como por ejemplo los gustos o temores de los padres, lo que posiblemente podría facilitar al hijo entenderlos un poco más cuando no han tenido un buen día. Igualmente, invitará a los padres a dialogar más con sus hijos sobre su vida escolar, para apoyarlos de mejor manera y buscar estrategias que les ayuden a superar las dificultades.

Tiempo: veinte minutos.

Cuarto momento

El docente agradece la asistencia a los padres y estudiantes y los invita a estar atentos al próximo encuentro. También les recomienda llevar a cabo la tarea familiar que aparece en el folleto que van a llevar a casa, en el cual se solicita que padre e hijo se escriban un mensaje haciendo un compromiso de buscar los tiempos para conocerse e implicarse el uno en las actividades del otro de forma positiva.

Tiempo: cinco minutos.

Fuente: elaboración de las autoras.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de la investigación se encontró que las acciones de acompañamiento académico de los padres a los jóvenes son variadas. Unas son de corte permanente, otras itinerantes y algunas denominadas no acompañamiento académico. Con respecto a las causas de la falta de acompañamiento académico a los jóvenes, los padres expresan que las principales dificultades son la falta de tiempo por motivos laborales y el desconocimiento académico. Ante esto, se hace necesario que desde las políticas públicas se generen estrategias que permitan a las familias conciliar los tiempos de trabajo con los requeridos para tener una comunicación más cercana con la escuela. Por su parte, los padres de familia que no cuentan con una formación académica podrían ayudar a sus hijos brindando las condiciones básicas para el desarrollo de las labores escolares, como los espacios, materiales y tiempos. También, los progenitores o cuidadores pueden buscar apoyo académico de otras personas, como familiares, docentes, entre otros, a fin de mejorar los procesos académicos de sus hijos. Además, se destacó que en su mayoría son las madres y abuelas las que realizan el acompañamiento académico a los hijos-nietos.

Por otra parte, es evidente que el paso de los jóvenes por la etapa de la adolescencia supone cambios físicos y emocionales que afectan las dinámicas familiares debido a que están en búsqueda de una identidad propia. Esto provoca sentimientos ambivalentes de incompreensión que los alejan de sus padres y los llevan a centrar su atención en otros intereses, como por ejemplo los amigos, las redes sociales y los noviazgos. Igualmente, situaciones como la separación

de los padres afectan en gran medida a los jóvenes, ya que al cambiar sus dinámicas familiares y enfrentarse a otras realidades, cuales son el abandono de uno de sus progenitores o la aceptación de una nueva pareja, pueden propiciar actitudes negativas que los distancian aún más, haciendo menos favorables las relaciones parentales y por ende generando más dificultades en el acompañamiento académico, lo que aumenta la posibilidad de reprobación el año escolar.

También se evidenció que no ha sido posible configurar la escuela de padres como una acción que permita a los progenitores apoyar los procesos académicos de sus hijos en la escuela. Las escuelas de padres se han convertido en acciones monótonas que, en ocasiones, solo se limitan a charlas sobre temas específicos sin hacer un seguimiento de procesos, lo que genera la falta de interés para asistir a este tipo de actividades. Los padres de familia también refieren que la falta de tiempo, debido a sus ocupaciones laborales, les impiden acudir a las actividades propuestas por las instituciones educativas.

Se consideraron los aportes de las tres poblaciones sujeto de estudio: padres, estudiantes y orientadoras, para presentar una propuesta de acompañamiento académico a través de actividades lúdicas, cuyo objetivo es desarrollar desde las escuelas de padres acciones que favorezcan el rendimiento académico. Los estudiantes expresaron la necesidad de una mayor participación de los padres en las actividades que hace el colegio. Las orientadoras manifestaron la intencionalidad de apoyar el trabajo de las escuelas de padres y refieren la importancia del apoyo profesional y el seguimiento de los procesos. Los padres, por su parte, sugirieron actividades dinámicas y entretenidas para llegar a conocimientos acerca de temas educativos que les permitan enriquecer las prácticas familiares y les sean útiles en mejorar el acompañamiento familiar académico.

En cuanto a la metodología, fue coherente la escogencia tanto del tipo de investigación como del paradigma y el enfoque. La investigación cualitativa admite el punto de vista del investigador con el fin de hacer reflexiones de la realidad que observa, a la vez que tiene interacción con el medio que lo rodea. Este estudio llevó a las investigadoras a la indagación de una problemática y a interactuar con la población (padres, estudiantes y orientadoras), quienes aportaron elementos indispensables para llegar a los hallazgos que se presentaron, siendo coherente con el paradigma participativo. De la misma manera, las contribuciones permitieron generar desde el grupo investigador

una propuesta de acompañamiento académico, lo que respondió al enfoque de la investigación-acción toda vez que se busca la transformación de la situación problema.

Prospectiva

En cuanto a los resultados, la Ley 115 de 1994, de educación en Colombia, en su artículo 7.º establece que las familias deben asumir su responsabilidad y compromiso como primer agente formador estando presentes en el entorno escolar de sus hijos y tomando parte en las acciones de mejoramiento. Sin embargo, debido a la falta de tiempo por motivos laborales, la falta de preparación académica de los padres, las actitudes de rebeldía generadas por la etapa de la adolescencia y la separación conyugal, no es posible hacer un acompañamiento permanente que favorezca el rendimiento escolar de los menores. Esto es convalidado por las “Políticas públicas para las familias de Bogotá 2011-2025” (2011, p. 77), que en su tercer eje plantean la importancia de buscar estrategias que permitan reorganizar el tiempo que los padres o responsables de los menores dedican a las actividades laborales con respecto a las familiares. Asimismo, desde las “Políticas públicas para las familias colombianas (2012-2022)” se reafirma:

[...] lo que no está previsto es el tiempo para que las madres y los padres atiendan estas responsabilidades de tal manera que se pueda establecer la coherencia entre la formación del hogar y educación institucional. En este campo la política pública tiene la tarea de conciliar tiempos laborales con tiempos escolares. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012, p. 29).

En consecuencia, es importante que las políticas públicas le den solución al problema de conciliar los tiempos laborales con los tiempos de las familias para acompañar los procesos educativos de los menores.

Por otro lado, quedan al menos tres desafíos para las instituciones escolares: uno, comprender los cambios que ha sufrido el concepto de familia, entendiéndola como un grupo de personas que tienen un proyecto de vida donde existen lazos fuertes de dependencia y pertenencia que se espera sean duraderos (Rodrigo, y Palacios, 2012); como un lugar que permite procesos de desarrollo, que debe ser acogido por la escuela para potenciar dinámicas

interinstitucionales con miras a mejorar procesos académicos y formativos. Dos, hacer la transición del concepto de escuelas de padres hacia las escuelas de familia, donde estas se configuren como “[...] el escenario de encuentro entre las familias y con otros agentes educativos para dialogar sobre experiencias y para construir conjuntamente alternativas que potencien procesos de desarrollo” (Rodríguez, 2016, p. 101). Tercer desafío, disponer una gestión escolar que acerque y afiance la relación familia-escuela, como lo expresa Páez-Martínez (2014), de modo que las acciones dinamizadas por los docentes y el equipo de bienestar escolar, entre otros, logren una circulación e impacto mayor y no sean obstaculizadas por los directivos de las instituciones; al contrario, se espera que se trate de un mismo flujo de acciones.

Con respecto a la metodología, abordar una estrategia como las escuelas de padres es un proceso que requiere de tiempos para la interacción con los sujetos en formación: padres, cuidadores y jóvenes. Una educación familiar proyectada hacia dinámicas familiares que redunden en acciones que favorezcan los desempeños académicos de los jóvenes de séptimo supone una estructuración sólida que permita hacer seguimiento a fin de que las prácticas puedan ser evaluadas y mejoradas. El grupo investigador considera que, para llegar a una verdadera innovación de las prácticas familiares en el acompañamiento académico, deben llevarse a cabo estudios desde la perspectiva de la investigación-acción práctica (enfoque que requiere un tiempo mayor a dos años), donde la población sujeto de estudio, acompañada por los investigadores, además de reflexionar sobre su propia realidad sea capaz de generar estrategias de solución para hacer frente a la problemática y llegar a la transformación de sus propias prácticas.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Bernal, A., Rivas, S., y Urpí, C. (2012). *Educación familiar, infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Camargo, M. (2005). *El magisterio y la investigación*. Carlos Hernández (coord.). Bogotá: Unesco-Colciencias.
- Cea D’Ancona, M. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- Groundy, S. (1991). *Producto o praxis de currículo*. Madrid: Morata.
- Guba, E., y Lincoln, I. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa*, vol. 2. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de la Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994*.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2011). Políticas públicas para las familias de Bogotá 2011-2025. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C. Recuperado de: http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2017documentos/07112017_Politica_Publica_Familias_Bogota_2011_2025.pdf
- Ministerio de Salud y Protección social (2012). Políticas públicas para las familias colombianas 2012-2022. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/CBA649DA5EBF221205257BF1007B8494/\\$FILE/APolitica_Publica_Familias_Colombianas_2012_2022_\(1\).pd](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/CBA649DA5EBF221205257BF1007B8494/$FILE/APolitica_Publica_Familias_Colombianas_2012_2022_(1).pd)
- Páez-Martínez, R. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180.
- Rodrigo, M., y Palacios, J. (2012). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, Z. (2016). *Si de familia se trata*. Manizales: Universidad de Caldas.

Conclusiones

A MANERA DE CIERRE

¿En qué consiste la educación familiar? ¿Cuál es su relevancia hoy por hoy? ¿Qué lugar ocupa dentro de las instituciones escolares y dentro de la misma familia? ¿Cuáles son las maneras o las formas más apropiadas para abordar una educación familiar desde el escenario escolar? ¿Qué ha pasado con la escuela de padres? ¿Cuáles son las mayores dificultades de las familias para contribuir en la formación de valores de sus miembros, en especial de los más pequeños? ¿De qué manera permear el escenario privado de la familia cuando las necesidades de educación familiar se evidencian? ¿Conviene hacerlo? ¿Qué factores del marco perifamiliar y del intrafamiliar han incidido en las dificultades de comunicación en familia? Estas fueron algunas de las cuestiones que se plantearon los proyectos de investigación derivados del macroproyecto Educación familiar (2016-2017).

A nivel conceptual podemos concluir al menos dos cosas. Una, que la educación familiar pasó de ser pensada netamente como un proceso y una responsabilidad de la familia para con los suyos, a un proceso que implica a diversos agentes externos a la familia que están comprometidos con su bienestar físico, psicológico, económico y social, entre otros. Aquello que se consideraba solo un asunto de la familia, ese “allá uno no se mete”, al menos en la teoría pasó a ser un asunto que le compete a la sociedad. No obstante, parece que Colombia se encuentra lejos de lograr tal mirada, en particular cuando los escenarios laborales de muchos adultos que son responsables de los menores estrechan las oportunidades para que aquellos “tengan vida de familia”, con la excusa de la productividad, la pérdida del empleo, “en todo lado es así”, “si no le gustan

las condiciones puede irse a otro lugar”, entre tantos otros condicionantes. Esta situación apenas está por estudiarse y tomarse en serio tanto por los entes gubernamentales como por todos los entes privados.

Dos, que las instituciones de educación superior con programas de pregrado y posgrado orientados hacia la formación de los docentes, han dejado por fuera la educación familiar dentro de sus planes curriculares. Al parecer se ha dado por presupuesto que ese campo ya se sabe cómo abordar y que no se necesitan por tanto unas comprensiones y orientaciones del caso. Los docentes en formación aprenden lo disciplinar y las didácticas de su disciplina pero poco o nada acerca de la comunicación con la familia y de su papel tan preponderante en la formación de los menores. Una perspectiva ecosistémica acerca del misma enseñanza y del aprendizaje favorecería la consideración de la familia de modo más esencial que coyuntural. Esta publicación ofrece diversas razones para posicionar la educación familiar dentro de los escenarios formativos de los docentes, tanto de las Escuelas Normales como de los programas universitarios dedicados a la formación del profesorado.

A nivel metodológico también se plantean dos ideas de cierre que merecen ser consideradas en futuras investigaciones afines con esta publicación. La primera, que los estudios pensados para la familia deben hacerse con la familia si es que se espera su real participación ya como protagonista, ya como aprendiz de procesos de educación familiar. Así las cosas, los paradigmas constructivista y participativo vienen a ser los de mayor pertinencia para el trabajo con y para la familia; y dentro de estos, la investigación-acción como método de trabajo resultó no solo importante sino necesaria.

Ahora bien, hay que decir que en este macroproyecto de investigación la implementación de este método de la investigación-acción alcanzó los *intereses técnicos* en algunos casos, esto es, docentes que lideraron procesos de indagación, que promovieron la realización de talleres y otras actividades, que sistematizaron la información recolectada y que lograron involucrar y animar a la población docente y/o familiar con la que trabajaron, pero que no alcanzaron a transformar ciertas prácticas en ellos, de modo autónomo. En otros casos se logró el alcance hacia una investigación-acción con *intereses prácticos*. Se trató de aquellos proyectos que consiguieron permear las instancias directivas de las instituciones escolares y contagiar a otros de la necesidad de asumir la educación familiar como un tema de la gestión escolar, académica y/o de la

comunidad que repercute a favor de los procesos académicos y convivenciales de los estudiantes escolares. Pero no se logró una investigación-acción con *intereses emancipatorios* y críticos y esto habrá de ser considerado en futuras investigaciones que relacionen la familia con la escuela. La razón principal que se identifica es que este tipo de conocimiento requiere ser decantado o asimilado en el tiempo por los mismos participantes; una toma de conciencia crítica sobre los problemas que se tienen y los caminos posibles para resolverlos implica haber estado expuesto, por un tiempo considerable, a encuentros, diálogos, debates y reflexiones sobre el tema, por ejemplo. La autonomía de las comunidades o de los grupos no aflora seguido de su participación en un taller sino que implica muchos encuentros cara a cara, liderados por la misma comunidad.

Finalmente, vale decir que en la publicación anterior de esta colección *Pesquisa docente*, con el libro titulado *Familia, escuela y desarrollo humano* (Meza y Páez, coords., 2016), se hizo una lectura crítico-reflexiva sobre la familia y la escuela desde una perspectiva del desarrollo humano, con el fin de establecer propuestas que ayudaran a fortalecer dicha relación y, en consecuencia, posibilitar un mayor despliegue de las dimensiones del sujeto que está en formación. Con esta nueva publicación se reconoce la familia como contexto de desarrollo humano y se avanza hacia una alternativa concreta y posible para el escenario intrafamiliar y el perifamiliar como es precisamente, la educación familiar.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2018
en Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. - Xpress Kimpres
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 300 ejemplares en book cream de 59 gramos.