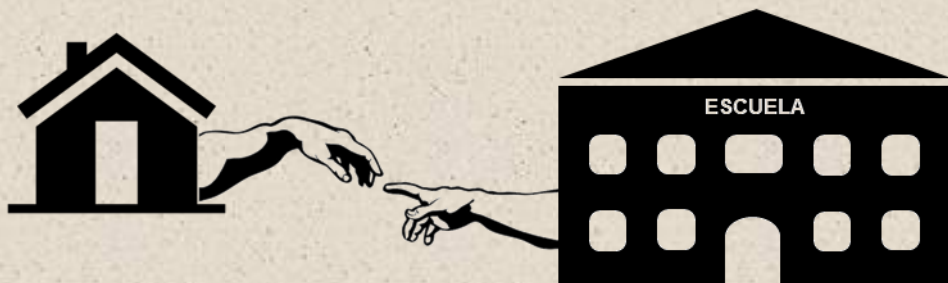


LUIS MANUEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ

- Coordinador -



ESCUELA DE FAMILIAS

Del arte a la educación



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



Erasmus+



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

sepie

El apoyo de la Comisión Europea para la elaboración de esta publicación no implica la aceptación de sus contenidos, que es responsabilidad exclusiva de los autores. Por tanto, la Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida

LUIS MANUEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ

- Coordinador -

ESCUELA DE FAMILIAS
Del arte a la educación

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2019

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-1324-539-3

Índice

INTRODUCCIÓN.....	6
CONTENIDOS VERTEBRADORES DE TODA ESCUELA DE FAMILIAS.....	7
EL EFECTO DE LAS PANTALLAS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS MENORES. LA CONVENIENCIA DE PROMOVER EL ARTE DESDE LAS FAMILIAS	39
TÉCNICA CONECTIVA, EL TEATRO COMO HERRAMIENTA. EDUCAR CON CUERPO Y ALMA	60
APRENDIZAJE SERVICIO: UN PUENTE ENTRE LA ESCUELA Y EL ENTORNO. IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS	84
ESCUELAS DE FAMILIAS Y PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA	111
AYUDAR A LAS FAMILIAS A HABITAR COMO UN “NOSOTROS MADURO”	125
BIBLIOGRAFÍA.....	140

Introducción

Este libro es resultado del trabajo realizado dentro del Proyecto *Arte por la convivencia* que incorpora ayuntamientos, centros escolares, universidades y ONG de 6 países (Alemania, España, Italia, Portugal, Bélgica y Hungría).

Desde la experiencia de cada uno de las organizaciones participantes, el proyecto persigue crear a nivel europeo un espacio para el intercambio de buenas prácticas, experiencias y materiales, que sirva para la creación de un modelo que perdure en el tiempo, más allá de la experiencia o personas que lo ponen en juego, desde un trabajo por la convivencia y desde el encuentro de personas de diferentes culturas de origen que conviven en nuestras ciudades y en los centros educativos.

El propósito del proyecto es aunar y desarrollar un modelo europeo de intervención conjunto que fortalezca la dimensión europea y permita implementar de forma permanente experiencias educativas de éxito que perduren en el tiempo y posteriormente, implementarlas en otras entidades europeas.

Este libro, dentro del proyecto, ofrece una síntesis unificada de los cursos formativos y sesiones artísticas con las familias del alumnado participante, para que puedan ser transferidas en otros contextos.

Capítulo I

CONTENIDOS VERTEBRADORES DE TODA ESCUELA DE FAMILIAS

CYNTHIA HERTFELDER TENREIRO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Los contenidos vertebradores de toda escuela de familias se pueden abordar desde muy diferentes perspectivas y modelos. Lo habitual es hacerlo desde un modelo de programa adecuado al conocimiento psicológico del niño de determinada edad o desde la profundización general en una temática determinada de interés general, como el ejercicio de la autoridad, el uso de las TIC o el peligro de las drogas, por ejemplo.

En este capítulo queremos ofrecer, en primer lugar, una perspectiva *positiva, sensible e integradora* que ofrezca a los profesionales, o a los propios progenitores, las claves para que, sea cual sea el contenido o la metodología empleada en cada escuela de familias, se trabaje lo más esencial e insustituible en la educación familiar, que es el refuerzo de la seguridad de su propia función, su autoestima como padres, basada en que lo esencial que cada niño necesita y sólo los progenitores pueden proporcionar: un amor y aceptación incondicionales unidos a una exigencia adecuada a la edad del niño. Los padres necesitan comprender que el amor sin exigencia es un amor mal entendido, así como que la exigencia sin aceptación es una forma de rechazo. Por supuesto, cada uno de

estos dos pilares ajustado a un conocimiento básico de las características de la etapa evolutiva en la que se encuentra su hijo.

En segundo lugar, consideramos absolutamente prioritario ayudar a los padres a conocer cómo es cada hijo, cuál es su temperamento, porque la educación del carácter es el objetivo propio de la educación en la familia. Desde este enfoque se presentan en este capítulo los principales contenidos que en una escuela de familias han de abordarse.

2. CONTENIDOS VERTEBRADORES PARA UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN POSITIVA, SENSIBLE E INTEGRADORA DE PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA FAMILIAS

Las madres y padres, por lo general, saben cada vez más sobre el desarrollo de los niños. Los temas de salud, nutrición, etc. son una constante fuente de interés y de búsqueda de información en Internet, con los consiguientes riesgos de la ingente y frecuente información poco rigurosa y/o contradictoria en muchos casos. Desde programas de televisión, tutoriales de *YouTube*, hasta artículos o entrevistas de diversos profesionales, se transmiten a los padres modelos de aplicación de técnicas que ni entienden (ni tienen por qué, porque no son especialistas ni es lo que los niños necesitan de ellos).

En el título del epígrafe se introducen varios términos que es necesario aclarar. En primer lugar, *integradora*, con el que nos queremos referir a que una escuela de familias no puede obviar ninguno de los aspectos que procederemos a explicar. Los contenidos pueden ser más o menos reducidos, más o menos ajustados a edades concretas, pero siempre habrán de trabajarse las actitudes y los valores de los padres, sin lo cual, los padres podrían terminar con una profunda sensación de frustración al constatar que

no siempre hacen las cosas de la mejor forma posible. Habrán de trabajarse herramientas concretas de afrontamiento de las diversas situaciones que se les presentan de forma habitual en su familia.

En segundo lugar, con el término *sensible* queremos hacer un especial hincapié en que en las escuelas de familias hay un aspecto que habitualmente no se trabaja y que no es sino las diferentes sensibilidades de cada uno de sus miembros. Cada vez es más evidente el sufrimiento de muchas personas, niños y adultos, a los que aboca una alta sensibilidad no bien educada y, con frecuencia, ni siquiera reconocida. Esta se entiende, en demasiadas ocasiones, como un rasgo negativo, de debilidad, cuando no de desequilibrio y que hay que minimizar, anular o bloquear. La alta sensibilidad, como se podrá comprobar en epígrafes siguientes, es un rasgo de temperamento que siempre habrá de ser adecuadamente educado, como cualquier otro rasgo.

Como ya se ha constatado anteriormente, la realidad social en la que vivimos genera con frecuencia inseguridad en los progenitores, por lo que ante la educación de sus hijos pueden vivenciar ansiedad y miedo. No es difícil comprender que sus expectativas, temores e inseguridades se transmiten de forma irremediable a los niños. Nos encontramos padres cada vez más frustrados y con mayor sentimiento de culpabilidad e impotencia e hijos cada vez más ansiosos, inseguros y, la vez, dominantes en el hogar, tiranos o dictadores, como los denomina Javier Urra (2006, 2015) e irresponsables al llegar a la adolescencia.

Es indudable que en cualquier programa de formación han de trabajarse de forma conjunta contenidos, actitudes y valores que faciliten que los padres, por serlo, sean mejores personas, más maduros, más libres y coherentes, y comprometidos con su propio proyecto personal de vida, a la vez que acompañan y ayudan a realizar todo ello a su hijo.

La actitud es la predisposición para comportarse, actuar, de determinada manera, no es la conducta efectiva en sí (Bautista Vallejo, 2001). La actitud, sin ser inmutable (la libertad y las motivaciones son factores decisivos), es persistente y suele ser necesario un esfuerzo considerable para modificarla. Se apoya en unas creencias concretas profundamente interiorizadas, valores en la persona, tanto que en ocasiones ni uno mismo es capaz de conocerlas si no se le ayuda a realizar un proceso de profundización en ellas. Lo mismo ocurre con la respuesta emocional asociada a cada creencia. De esta forma las actitudes, convertidas en conductas concretas repetidas; hábitos, nos facilitan la vida al permitir automatizar muchas respuestas, pero a la vez, nos pueden hacer sentir profundamente infelices si no logramos realizar el fin previsto desde la creencia sobre cómo deberían ser las cosas. Los “deberías” pueden llegar a hacer sentirse a una persona profundamente infeliz si no resultan como pensamos deberían ser. En definitiva, se trata de unos pensamientos automáticos que condicionan una respuesta, muchas veces disfuncional. Detrás puede esconderse un perfeccionismo profundamente arraigado o ser el inicio de sentimientos de extrema frustración o de preocupación o, incluso de enfados con uno mismo, culpabilidad, o con los demás. El pensamiento se polariza, blanco/negro, bien/mal, etc. y la persona no puede dejar de pensar en eso, culpabilizándose también de ello.

Un padre lleva dos años de especialista en especialista para tomar la decisión sobre si poner o no gafas a su hijo. La recomendación general médica es que, dada la edad del niño, hay que hacerlo cuanto antes porque las gafas repercuten de forma decisiva sobre el rendimiento escolar. La creencia del padre que hay detrás es que con gafas es más susceptible de que otros niños le agredan, se burlen de él o él mismo se sienta diferente y se aísle. Y ello porque él mismo así les hizo a otros niños a esa edad. El hijo

no “debería” llevar gafas, le hará más débil, propenso a los abusos y eso le puede causar inseguridad y falta de adaptación.

Otro caso frecuente es que se proyecten sobre el niño las propias expectativas, ya sean de rendimiento, calificaciones, triunfo social, lo que ellos no pudieron llegar a realizar o a ser, etc. El hijo debería ser de esa forma y los padres consideran, de forma inconsciente, un fracaso personal si el niño no lo es o no alcanza esos objetivos. Son padres que quieren mucho a su hijo, sí, pero no saben quererle, no pueden transmitir al hijo una verdadera aceptación incondicional. El hijo sentirá, sin saber exactamente por qué, que no cumple las expectativas, que nunca llegará a ser lo que se espera de él, con lo que su autoestima quedará, probablemente, dañada para siempre.

Una madre no logra aceptar que su hijo no tenga las calificaciones que ella quisiera. Todos los días se sienta con el niño, nueve años, a hacer los deberes y se acaba desesperando por lo que ella interpreta como falta de interés de este. Acaba prácticamente haciéndole los deberes, y el hijo lo sabe. Su madre no concibe que pueda llevar algo mal hecho o, peor, sin hacer. Las tardes discurren entre deberes y clases de refuerzo o visita al psicólogo.

El psicólogo ya les ha dicho en diversas ocasiones que el niño tiene un problema de ansiedad en casa y que su autoestima está muy herida, así como que el cambio en la actitud de los padres es esencial para que el niño pueda avanzar. Por otra parte, el niño está bien adaptado a la escuela, no saca unas calificaciones sobresalientes, pero aprueba todo. Es en casa donde la presión de la madre sobre los deberes termina frecuentemente en discusiones, gritos e incluso insultos humillantes hacia el hijo, que responde de forma violenta. El niño ha pasado ya por varios psicólogos, por sus problemas de conducta, problemas que en realidad no son del niño (lo acabarán siendo), son del tipo de relación viciada

establecida con la madre. Esta madre, indudablemente quiere lo mejor para el hijo, pero la forma de hacerlo lo anula y le crea una imagen de sí mismo de incapacidad, incompetencia y rechazo de sí. No se cree merecedor de ser querido, en última instancia, porque ha asociado rendimiento y calificaciones a ser aceptado y querido de forma incondicional. El hecho de haber acudido a varios especialistas le ha hecho verse como incapaz de afrontar él solo los conflictos o dificultades con las que se encuentra, con lo que cada vez se convence más de que, no solo tiene un problema, sino que él mismo es el problema. El niño “debería” ser de otra forma. Sería más feliz y también ellos.

3. CONTENIDOS VERTEBRADORES DE UNA ESCUELA DE FAMILIAS

Los contenidos de toda escuela de familias han de basarse, de forma esquemática, en el trabajo y desarrollo de las siguientes competencias:

Trabajar la autoestima de los padres para que la educación de sus hijos no les desborde y sean capaces de asumir con todas sus consecuencias la importancia de su influencia en el desarrollo maduro de sus hijos, sin delegar su función y sin sentirse incapaces de ejercerla de forma efectiva.

Trabajar sus habilidades comunicativas, para mejorar tanto las relacionadas con la propia pareja como con los hijos.

Trabajar la mejor forma de concreción del proyecto educativo de cada familia, apoyado en unos valores sólidos y coherentes que permitan una exigencia cariñosa y firme adecuada a la edad y temperamento del niño. La concreción del proyecto educativo familiar no es suficiente, también habrá de dotarse a los padres de recursos personales para llevarlo a cabo.

Trabajar la comunicación en la pareja, para que el rol de padres facilite una mayor unión y no llegue a sustituir su rol de pareja.

Ayudar a los padres a conocer cómo son sus hijos. Cada hijo es diferente y cada uno necesitará una forma diferente de interactuar con él, para que el niño se sienta aceptado, querido incondicionalmente y pueda conocerse, construir un autoconcepto cierto sobre el que apoyar la aceptación de sí mismo y su autoestima.

Enseñar a comprender cuál es el temperamento de cada hijo y cuáles son los mejores estímulos educativos que cada uno necesita para educar su carácter.

Enseñar a los padres a aceptar a cada hijo como es, a potenciar sus rasgos positivos. La aceptación incondicional es la base de la aceptación de uno mismo.

Considerar de una forma especial la sensibilidad como rasgo del temperamento que hay que cuidar con mimo y con comprensión para que el niño, o los propios padres, no lo escondan o sientan puede llegar a ser objeto de vergüenza o burla.

Ayudar a los padres a comprender las características evolutivas propias de cada edad, de cada periodo evolutivo, para que aprendan cómo comunicarse con ellos, comprobar que se entienden de forma adecuada los mensajes que se les transmiten, que saben cómo querer y transmitir al niño ese cariño,

Características de su desarrollo cognitivo. La creatividad y la apertura al asombro no pueden quedarse enterrados bajo la presión de un cúmulo de conocimientos que, si bien son necesarios, no pueden ser el único foco de atención de los padres y maestros en el desarrollo cognitivo del niño. La creatividad y la imaginación serán competencias imprescindibles para su pleno desarrollo como persona. Características de su desarrollo afectivo. Características

de su desarrollo social. Aprender a reconocer las motivaciones y así activar su voluntad.

Ayudar a los padres a entender cuál es su estilo educativo y cómo influye este en la construcción de la identidad del niño y en su propia autoestima como padres. A la vez, deben comprender que muchas de sus conductas vienen precisamente derivadas del temperamento del propio niño, con lo que la relación es bidireccional en todo momento. Dentro del estilo educativo lo esencial es enseñar a los padres a combinar la expresión del amor con una exigencia firme y adecuada a la edad y temperamento del niño. El ejercicio de la autoridad en la familia es la forma más concreta de servicio al niño y muestra del amor que se le profesa.

Concienciar a los padres para reconocer que cada familia es única y que cada familia deberá desarrollar las competencias adecuadas para ajustar los contenidos aprendidos a su peculiar forma de ser y a la del hijo, la de cada hijo, sin sentirse sobrepasado y sin perder su confianza en que su rol de padres es insustituible.

No se trata a continuación, de explicar cada uno de estos contenidos, sino de poner de relieve la importancia que tiene para los padres conocerlos en sí y cómo influye el que, en su relación con el niño, hayan sido adecuadamente atendidos.

3.1. La autoestima de los padres: primer objetivo

La autoestima de los padres es hoy en muchas ocasiones muy deficiente. La complejidad para conciliar trabajo y familia, la falta de tiempo que se le puede dedicar a los hijos, el retraso en la edad de tener hijos, el deseo de que a los hijos no les falte de nada material, etc., tiene frecuentemente, como consecuencia, que los padres se sientan impotentes y/o culpables por el poco tiempo que les pueden dedicar a los hijos. Su rol de padres se ve debilitado

frente a otros roles. La autoridad se ejerce de forma deficiente o directamente no se ejerce, como forma de compensación a su falta de presencia, y para evitar conflictos en el poco tiempo que comparten juntos. A la escuela se le exigen unos roles que no les corresponden y los problemas, no siempre tales, se derivan a profesionales externos, como psicólogos, profesores, etc., que no pueden sustituir su ausencia. Calidad y cantidad de tiempo, en las relaciones afectivas, sobre todo en la infancia, van de la mano.

Esta es la causa de que, desde nuestra perspectiva, el primer objetivo de toda escuela de familias debe ser trabajar y ayudar a desarrollar la autoestima de los padres y ayudarles a reconocer y asumir la importancia insustituible de su rol de padres. Si pudiéramos concretar alguna afirmación válida para cualquier familia (por supuesto si no hay patologías presentes personales o de la relación parental) es que, si unos padres conocen, quieren y saben querer a sus hijos, aunque se equivoquen en ocasiones con medidas educativas concretas (o cometan errores derivados de su carácter o, mejor dicho, mal carácter en algún momento, o falta de conocimiento o falta la medición real de las consecuencias, etc.), no pasará nada, porque el foco de interés es siempre el mayor interés del niño. La rectificación, con reconocimiento del error y petición de perdón con humildad cuando se percibe el error, puede ser incluso más educativa y coherente con la asunción de los valores que se quieren transmitir, que el acierto.

De esta forma, el fomento y desarrollo de la autoestima de los progenitores debe ser el eje transversal en cualquier contenido o estrategia de una escuela de familias. Y esa autoestima como padres se relaciona de forma biunívoca con la fortaleza de la relación en la pareja que los propios padres forman. Por eso, es también esencial que cualquier programa de escuela de familias, se fundamente en el modelo que sea, contemple la relación y comunicación en la pareja, así como los valores comunes sobre educación y relación con los hijos.

Una buena autoestima de los padres facilita una buena comunicación con los hijos, una adecuada forma de ejercer la autoridad y de transmitir el cariño al niño según cada uno necesita desde su forma de ser, su temperamento, el momento evolutivo que está viviendo y el lugar que ocupa entre los hermanos, además de sus propias capacidades. El niño debe construir el vínculo de apego con cada uno de sus progenitores y este tiene un diferente y complementario valor para la construcción del yo del niño y del desempeño de sus habilidades adaptivas.

La autoestima de los padres se debe apoyar también en el reconocimiento de un proyecto educativo familiar sólido, con unos valores que le den significado. Esos valores deberán ser la guía que oriente sus acciones, siendo el compromiso con estos, desde la aceptación de la propia realidad y la de los hijos, el que en cada momento aporte la seguridad necesaria para seguir educando según las necesidades de cada hijo y de los propios padres.

Para ello a los padres habrá que ayudarles a que trabajen sus habilidades de comunicación, la empatía, la escucha activa, la capacidad de exigir sin dominar, etc. Las actitudes de los padres que nos indican una buena autoestima serán las de apertura, flexibilidad, coherencia (Ricoy y Feliz, 2002) ¿Y si los propios padres, o uno de los progenitores, reconoce que se siente mal, que no se siente capaz? La recomendación lógica es que primero ellos han de estar fuertes, arreglar sus problemas primero y luego podrá mejorar y optimizar la relación con sus hijos y con su pareja.

Por último, pero no menos importante, en toda formación para padres de familia es esencial que se trabaje la relación entre los propios padres. Piénsese que el modelo de amor de los padres será el referente para los hijos de respeto, aceptación, comprensión, confianza, exigencia amable y generosa sin juzgar ni pasar facturas. Vivimos en una sociedad en la que el compromiso está devaluado, y con ello las relaciones, como afirma Bauman, son

líquidas, no se sostienen si no se basan en el placer inmediato que se obtiene. El esfuerzo en mantener la relación se ve como algo obsoleto y limitador de la libertad, cuando la realidad personal en la pareja necesita precisamente lo contrario: seguridad, respeto, reciprocidad, confianza, incondicionalidad.

No se puede olvidar transmitir a los padres que la auténtica autoestima de los padres, como padres, radica en que nadie puede querer al hijo como le quieren ellos. Así, como padres, la seguridad de lo que se hace bien se debe apoyar en cómo se está queriendo a cada hijo, no en los aspectos materiales de su vida, o en las capacidades que posean. Y el amor a los hijos no es solo quererlos de una forma pasiva, sino poner todos los medios para, como se expresa en un poema de P. Salinas, «sacar de ti tu mejor tú».

Comenzaremos por abordar lo que los padres necesitan conocer sobre el desarrollo evolutivo de los hijos, para pasar a conocer la importancia de su forma de educar y acabaremos con lo esencial del temperamento de los hijos como base para la construcción de caracteres firmes, sólidos, basados en valores coherentes y que den significado y sirvan de motivación a su futuro proyecto personal de vida, objetivo final de todos los padres: que sus hijos sean felices, libres, responsables, capaces de amar y de saberse dejar amar.

3.2. Comprender las características de la edad del niño en cada etapa

Por otra parte, a los progenitores hay que ayudarles a comprender qué caracteriza el momento evolutivo en el que está cada hijo y lo que ello implica referido a conductas, formas de reaccionar, de razonar, etc. En la escuela, habitualmente, se informa a los padres sobre el aprendizaje del niño, si se relaciona bien con los otros niños, etc., pero no es habitual, ni da tiempo real en la tutoría, a poder profundizar en las características propias de la

etapa de desarrollo del hijo. Conocer lo normal en el desarrollo evolutivo implica conocer:

- Cuál es el desarrollo físico adecuado a la edad del niño.
- Cómo conoce el niño, el desarrollo cognitivo en cada etapa evolutiva.
- Cómo siente el niño, el desarrollo afectivo.
- Cómo se relaciona el niño, ya sea con sus padres como con sus iguales, es decir los otros niños.
- Cómo es capaz de esforzarse y de obedecer y de adaptarse a las exigencias externas.

El desarrollo físico del niño suele estar bien controlado por la asistencia médica pediátrica, por lo que no profundizaremos en este capítulo en este aspecto. Sí se considera oportuno explicar los motivos básicos por los que a los progenitores hay que informarles del resto de aspectos básicos de las características propias de cada etapa evolutiva.

3.3. Cómo conoce el niño, el desarrollo cognitivo en cada etapa evolutiva

El desarrollo cognitivo en psicología hace referencia al proceso mediante el cual el niño va adquiriendo conocimientos sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea a través del aprendizaje y la experiencia. Cada etapa del desarrollo está definida por unas características diferenciales que los padres deben aprender a reconocer, para poder entender cómo conoce el mundo el niño en ese momento, no cayendo en el error de creer que, porque ya le han explicado tal o cual cuestión, el niño ha procesado esa información como ellos lo hacen o pretendían que el niño lo hiciera.

Los padres han de entender cómo conoce el niño para que la comunicación con el niño sea efectiva. Los padres han de comprender cuáles son las características de la etapa de desarrollo cognitivo del niño, para que cuando comunica con él sea capaz de adaptar los mensajes a su forma de comprender el mundo. Por ejemplo, antes de los 6 años el niño confunde causalidad con intencionalidad, eso quiere decir que cuando el niño atribuye o deja de hacerlo ciertos sucesos a causas externas a él, realmente lo que está queriendo decir es que él no quería que eso pasara. Piénsese en un niño al que se le ha visto empujando un elemento decorativo que se ha roto, y se le regaña por haberlo roto, es posible que este lo niegue. La reacción posible y frecuente es llamarle mentiroso, con el asombro consiguiente del niño y la percepción de injusticia derivada. El niño no quería romper aquello, tampoco es aun realmente consciente de que, aunque él no quisiera romperlo, ha sido ese movimiento de su brazo el que ha empujado ese objeto.

En el centro educativo, en la escuela de familias, habrá de ayudar a esos padres a comunicar con cada hijo según las características y necesidades de su edad. Eso, que en el centro educativo es tan evidente y se adapta, desde los contenidos del currículum hasta la metodología didáctica a su desarrollo, no es tan evidente y fácil en la familia. En la actualidad el número de estímulos que recibe un niño, que no es realmente incapaz de entender, es muy grande. Ellos se habitúan a estar expuestos y a manejar desde muy pequeños una tecnología que no entienden, por ejemplo, y los modelos que en ella reciben no los pueden asimilar, pero sí reproducir. Esto modifica incluso su lenguaje y la forma de relacionarse, tanto con otros niños como con adultos.

Los padres, con demasiada frecuencia, tratan de comunicarse con ellos desde una lógica adulta que ellos no comprenden; les exigen una capacidad de toma de decisiones y comprensión de consecuencias que es ajena a su capacidad de comprensión y, en aras de permitir una mayor libertad a los hijos, les hacen partícipes

toma de decisiones, elecciones y de la asunción de consecuencias cuando aún no están preparados para ello.

3.4. El mundo afectivo del niño: cómo siente y cómo transmitirle de forma adecuada el cariño, para que aprenda a amar y a dejarse amar

La antropología sitúa el mundo de la afectividad en una zona intermedia en la que se unen lo sensible y lo intelectual. Está constituida por un conjunto de fenómenos de naturaleza subjetiva, diferentes de lo que es el puro conocimiento, que suelen ser difíciles de verbalizar y que provocan un cambio interior que se mueve siempre entre dos polos extremos: agrado-desagrado, inclinación-rechazo, afición-repulsión. No existe una afectividad neutra.

“El desarrollo emocional o afectivo se refiere al proceso por el cual el niño construye su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes como los inconscientes” (Haeussler I., 2000)

La vida afectiva es omnipresente, junto con la conciencia, asiste a cada una de las demás funciones psíquicas. Las implicaciones de esta realidad son sumamente relevantes. La afectividad modifica cómo pienso, a la vez que se apoya y es modificada por todos los pensamientos que anteriormente he tenido. La afectividad se relaciona también con la voluntad, porque si algo me gusta, o tiene un importante significado para mí, me cuesta menos esforzarme por hacerlo. Se convierte en motor de la libertad (Hertfelder, 2019).

La afectividad se educa, y se educa para que no sean los impulsos, formas de respuestas automáticas a las emociones básicas (con una función adaptativa y de protección) las guías habituales de la conducta. Cuando el niño aprende a reconocer sus emociones, a darles un significado, está aprendiendo a convertir lo que no serían sino impulsos automáticos en motivaciones en las que la inteligencia y la voluntad cobran un protagonismo esencial. Dicho de otra forma, se trata de aprender a que no sea el sistema límbico el que orienta las conductas, sin el filtro de la corteza prefrontal.

El primer vínculo afectivo que el niño establece es el que el apego, por eso le vamos a dedicar un apartado propio.

3.5. La construcción del apego como base de la construcción del autoconcepto, autoestima y autoaceptación del hijo

La salud emocional de la madre y del padre, así como la relación en la pareja influyen de forma determinante en la creación de un vínculo de apego sano y perdurable. Un madre infeliz, insegura, ansiosa, es fácil que no sea capaz de prestar al bebé una atención emocional sana. Por otra parte, el vínculo con la madre pasa por el ambiente en el cual convive la pareja. El padre tiene un papel esencial para el desarrollo afectivo del niño, pero mediado en estos primeros años por la madre, y orientado sobre todo al desarrollo temprano de las habilidades adaptativas del niño al entorno y al resto de personas que le rodean.

Según Bowlby (1993), podríamos definir el apego como la relación perdurable que el niño establece con una figura especial, que le permite tener seguridad, confianza, consuelo y placer. La pérdida de esta relación genera en el niño mucha ansiedad, que puede derivar incluso en diferentes problemas de tipo emocional y conductual en el futuro, incluyendo la posibilidad de miedos

intensos, ansiedad crónica, búsqueda y fuerte dependencia de la aprobación de los demás, etc. El vínculo primordial con la figura de apego no desaparece a lo largo de la vida y será, en gran medida, la base de todas las relaciones futuras que el niño establezca (Hertfelder, 2019).

Mary Ainsworth y J. Bowlby (1989), descubren que el tipo de apego puede ser de tres tipos diferentes: seguro, inseguro-evitativo e inseguro-ambivalente. A estos se añadirá un cuarto, el apego desorganizado, muy poco frecuente.

El apego seguro se caracteriza porque la relación madre e hijo es estrecha y de confianza, así como las relaciones de pareja, es decir, se proporciona al niño la seguridad afectiva adecuada para que pueda llegar a desarrollarse, tanto personal como socialmente, de forma adecuada. Sienta las bases de una autoestima sana y de una aceptación de sí mismo plena y realista.

En el apego inseguro-evitativo la madre ha podido ser relativamente insensible a las peticiones y necesidades del niño, puede incluso que haya habido actitudes de rechazo o de evitar la cercanía del niño, enfadándose, irritándose ante las demandas de atención y/o mostrando frustración por las conductas del niño. Las consecuencias en el niño más frecuentes y evidentes son que el niño se hace independiente, se muestra indiferente ante la madre, no busca su protección o apoyo. De adulto puede que sea reacio a establecer cercanía con los que le rodean, que desconfíe excesivamente de los demás y que las relaciones que establezca sean inestables y poco satisfactorias. En este tipo de apego el nivel de ansiedad percibido en el niño es bajo, pero la necesidad de evasión es muy alta. La autoestima de estas personas habrá que trabajarla para que aprendan a amar y dejarse amar.

Por último, el apego inseguro-ambivalente se produce cuando la madre actúa una forma inconsistente e impredecible, es decir, unas veces cercanas, cálidas, sensibles, y en otras frías e

insensibles. El niño no tiene así certeza de la disponibilidad de la madre, no tiene expectativas sobre el tipo de respuesta. En estas situaciones los niños también muestran conductas ambivalentes. Por una parte, buscan la proximidad de la madre, pero al mismo tiempo se resisten a ser tranquilizados por ella. Es decir, mezclan expresiones de protesta, de resistencia a ser atendidos, con la necesidad de estar junto a la madre (o figura de apego, cuidadora), y esto incluye conductas regresivas, es decir, propias de niños más pequeños, un alto nivel de dependencia, etc. La autoestima, otra vez, se verá severamente afectada y puede que se manifieste en conductas de dependencia, a la par que, de desconfianza, celos, sentimientos de inferioridad, ansiedad y una profunda necesidad de aprobación. En el niño este tipo de apego genera unos altos niveles de ansiedad, a la vez que busca desesperadamente la atención de los padres (Hertfelder, 2019).

Una combinación de las dos anteriores es el apego desorganizado, es poco habitual y se caracteriza por conductas de evitación hacia las figuras de apego unidas a una profunda ansiedad en su presencia.

Cuando el vínculo con las figuras de apego no se construye de forma adecuada será necesaria una intervención profesional para ayudar al niño, y lo ideal, a los propios padres.

En síntesis, la forma en que se haya construido el apego en los primeros años influye decisivamente en la forma que la persona, según va creciendo, se manifieste en la relación consigo mismo, con los demás y con el mundo (Hertfelder, 2019).

Es indudable que, en ocasiones, una de las figuras paternas puede no estar presente y el niño puede desarrollarse de una forma completa, tanto afectiva, cognitiva como socialmente. En estos casos lo habitual es que otras figuras cercanas familiares se conviertan en los modelos de referencia y de vinculación que el niño necesita.

3.6. La autoestima del niño

La autoestima es el sentimiento básico necesario para aprender a relacionarse con uno mismo y con los demás. Es la medida en que una persona se aprueba y se acepta a sí misma y se considera como digna de elogio, ya sea de una manera absoluta o en comparación con otros. La autoestima tiene un núcleo estable junto a una serie de autoestimas periféricas basadas en diferentes relaciones o “roles”. (Argyle, 1972).

Se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante toda la vida.

Partimos de la base de que a amar se aprende amando, habiendo sido amado antes y de una forma incondicional. Para que una persona pueda valorarse en lo que es, tiene que haber tenido la experiencia de haberse sentido querido sin condiciones, por sí mismo, simplemente porque existe, porque ha nacido, porque es. Y eso solo lo pueden hacer los padres. Quien se sabe amado y sabe amar de verdad no tiene nunca problemas de autoestima (Hertfelder, 2019).

La autoestima es algo mucho más radical y profundo que la simple valoración positiva personal por ser capaz de realizar tales o cuales tareas o ser de una forma u otra. No, es haber aprendido a valorarse como persona. Como expresan Ortega, Mínguez y Rodas (2001) «es el reconocimiento de la persona como valor, el reconocimiento de su dignidad, lo que constituye la raíz y el fundamento básico de las demás valoraciones». Y este reconocimiento es independiente de cualquier otro tipo de valoración, ya sea físico, psicológico, de habilidades o destrezas, inteligencia, éxitos o fracasos. Continúan estos autores diciendo, «en toda persona hay algo más radical que permanece inalterable, y que le hace digno de todo reconocimiento y dignidad, de una autoestima profunda: el valor inalienable de ser persona». En este

valor es en el que se apoya el profundo respeto que cada persona debe sentir hacia sí misma y hacia los demás. La meta, por tanto, es llegar a comprender el valor inalienable de ser persona (Hertfelder, 2019).

Duclós (2011), afirma que el origen de la autoestima se sitúa en los primeros años de vida. Se basa en los mensajes y las imágenes que los padres le devuelven al niño, ya que el primer conocimiento de la realidad, incluida la propia, es esa que le transmiten los padres, que son sus primeros referentes. Si un niño se siente aceptado por su familia, esto le permite desarrollar sentimientos de aceptación, aprecio, valor personal y seguridad que constituyen la base para un buen nivel de autoestima para el futuro.

3.7. Reconocer el estilo educativo

Los padres deben comprender lo antes posible que su estilo educativo es crucial para la forma en la que el niño madura y va configurando su carácter.

La conciencia de los propios padres sobre cómo educan, y por qué lo hacen de esa manera, no siempre está claro para ellos mismos. Salvo situaciones patológicas, los padres pretenden educar de la mejor forma posible, pero esto no siempre es así. Es necesario ayudarles a comprender las consecuencias de sus estilos educativos, en ocasiones a modificar sus creencias y, por tanto, sus actitudes, hacia la relación que establecen con sus hijos.

El estilo de crianza o educativo hace referencia a los mensajes educativos que los padres intentan transmitir –valores, actitudes, normas de conducta-, y a cómo se transmiten, es decir, a los procedimientos utilizados:

- la comunicación (actitudes positivas o negativas ante la comunicación, el diálogo)

- formas concretas de relación (control / dejar hacer, afecto / hostilidad)
- actuando o no como referentes significativos (modelos de identificación)
- ofreciendo apoyos (instrumentales, emocionales, motivacionales, sociales) o recursos que le sirvan como base para su educación.

Es decir, los estilos parentales constituyen esquemas funcionales, prácticos, que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas parentales a unas pocas dimensiones que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar (Coloma, 1993). Dicho de otra forma, los hábitos concretos de crianza se configuran en determinados estilos educativos que reflejan el ambiente familiar resultante en el que se incluyen los valores y metas que los padres pretenden alcanzar a través de la educación (Carrasco et al., 2007).

Los estilos educativos, como esquemas funcionales globales, constituyen la forma habitual de actuar de los padres respecto a los hijos, de tal manera que se crean expectativas y modelos a través de los cuales se regulan las conductas y se canaliza la forma de comunicación y el afecto. Según Solís et al., (2008), el estilo de crianza se puede definir como un constructo psicológico multidimensional que representa características o estrategias de crianza de los padres. En función de con qué variables se definen estos esquemas globales, encontramos una clasificación u otra de estilo parental.

En resumen, el estilo educativo hace referencia al conjunto de formas con las que los padres se relacionan con el niño, cómo se comunican con él, cómo responden a sus demandas, cómo le exigen, cómo le permiten y potencian hábitos de autonomía, a la

vez que le transmiten de una forma segura y clara su amor y aceptación incondicional.

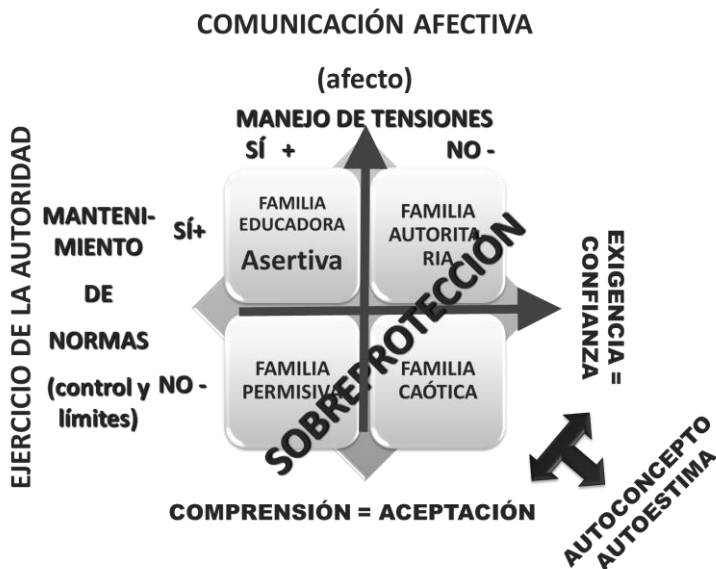


Ilustración 1. Elaboración propia a partir de Hertfelder 2013 y 2019.

Este modelo, basado en los estudios de Diana Baumrind (1966 y 2005) y MacCobey y Martin (1983), se orienta a analizar cómo determinados estilos educativos de los padres se relacionan con el desarrollo de cualidades y características en el niño. En su modelo tiene valor sustancial el hecho de que, tanto los sistemas de creencias de los padres, como la contribución del propio niño en su desarrollo, ejercen una influencia en los padres. Se considera así la socialización del niño como un proceso dinámico e interactivo, en el que el estilo paterno modifica las características del niño, educa el carácter y este, a su vez, modifica la habilidad de los padres para actuar como agentes de socialización. Las implicaciones que esto tiene desde el punto de vista educativo son fundamentales. Una

adecuada formación e información de los padres, que les permita reforzar su autoestima como padres y les facilite reconocer su valor educativo, permitirá un desarrollo más completo y mejor ajustado de los niños.

Los padres asertivos (también denominados equilibrados, autoritativos y democráticos) y los autoritarios se diferencian en las variables de afecto, mientras que los autoritarios y los permisivos se diferencian en las variables de exigencia. Consideramos, por tanto, al igual que Diana Baumrind, que el “padre con autoridad” se sitúa en una categoría intermedia, incluso conciliadora entre dos extremos opuestos entre sí, el autoritarismo y el permisivismo. El ejercicio de la autoridad se considera como una magnitud continua (Rodríguez, 2004).

En cualquiera de los casos, lo esencial es que los padres comprendan que la forma de exigir, poner límites y de transmitir, comunicar, el afecto y resolver los conflictos es la base para que la educación en la familia sea la adecuada para el crecimiento y maduración de todos los miembros de la familia, incluidos los propios padres. Las consecuencias en la construcción del carácter y de la autoestima son evidentes.

El estilo autoritario tiene como efecto una baja autoestima, dificultades en las relaciones sociales y en el desarrollo de actitudes de empatía, frecuentes actitudes de huida, rigidez y escasa autonomía (Kaufmann, et al, 2000, Llopis y Llopis, 2001, Belsky, et al, 2005), conductas agresivas hacia los iguales en ausencia de control externo, en ocasiones rebeldía por impotencia, o sumisión extrema (García, et al, 2002). El estilo permisivo se relaciona con conductas impulsivas e incontroladas, aunque la autoestima y las habilidades sociales a corto plazo no parecen estar afectadas, a la larga se trata de niños caprichosos, inconstantes, con baja tolerancia a la frustración, inseguros y con falta de confianza en sí

mismos, con escasa empatía y poco o nulo respeto a los demás, egocéntricos.

La sobreprotección, sin ser en sí misma un estilo educativo, se caracteriza por moverse entre el polo del autoritarismo y del permisivismo. Los padres, por miedo, por culpabilidad o por falta de conocimiento de las graves consecuencias que le acarrea al niño este estilo de relación y comunicación, no le exigen al niño para que fracase, le evitan cualquier situación conflictiva, conceden todos los deseos, justifican los errores achacándolos a factores externos al niño, evitan cualquier situación que pueda entrañar el más mínimo riesgo, no toleran que su hijo exprese emociones de desagrado, malestar, enfado o frustración. A las características antes descritas para los estilos autoritario y permisivo, ahora deberemos añadir nerviosismo, actitudes egoístas, tiranas, violentas y de profunda irresponsabilidad, falta de reconocimiento de las propias competencias y dependencia afectiva (Hertfelder, 2019). El médico pediatra Ralph Minear, profesor de la universidad de Harvard, fue el que acuñó ya en 1990 el término de *ricopatía* para designar a todos estos niños, que son recompensados continuamente por sus padres con toda clase de regalos materiales, caprichos y les evitan cualquier frustración o esfuerzo. Los niños se vuelven caprichosos, menosprecian todo lo que tienen, nada les motiva, son materialistas y consumistas, egoístas, con nula tolerancia a la frustración y una imaginación empobrecida. La realidad es que estos niños reciben todo, pero no reciben el cariño no el tiempo de sus padres. Se trata de niños con importantes carencias afectivas.

La sobreprotección puede aparecer también de una forma más cercana al estilo autoritario. No es autoritarismo en el sentido estricto del término, pero se le parece por sus consecuencias. Se les exige, sin tener en cuenta las necesidades reales del niño, para que sean los mejores, para garantizar, teóricamente, el futuro exitoso del niño. Hay que hacerlos fuertes y obligarles a poseer todas las

herramientas necesarias para el triunfo social, porque no es fácil la supervivencia. Suele dar igual si esos hijos pueden dar respuesta a esas exigencias o no, si están capacitados o no, si a ellos les aporta algo o no (Hertfelder, 2019). Lo niños maduran con una autoestima baja, inseguros, con una visión siempre negativa de sus posibilidades, reflejadas en unas exigencias a las que nunca pueden llegar a dar respuesta adecuada, frecuentemente retraídos socialmente, con tendencia al perfeccionismo y con dificultades para la toma de decisiones.

Para terminar, los padres deben aprender a ser coherentes y adecuados en la exigencia de normas, deben aprender a castigar y a premiar, no confundir autoridad con autoritarismo, no suplir al niño en todo aquello que él es capaz de hacer por sí mismo para permitir que desarrolle de forma adecuada su autonomía y dejarles tiempo libre, tiempo incluso para aburrirse, para que la imaginación y la sensibilidad propias se desarrollen.

Todos los padres y educadores, querámoslo o no, somos siempre modelos para los niños, ahora bien, modelos de esfuerzo, de exigencia, de constancia y de coherencia, no de perfección.

3.8. Conocer cómo es el niño para poder educar el carácter. El temperamento.

No es frecuente que se ayude a los padres, primero médicos (pediatras) y luego educadores, a profundizar en el temperamento del niño. Pero conocer el temperamento del niño es esencial para poder educar su carácter. El carácter no es sino el temperamento educado. Es esta la razón por la que nos vamos a extender algo más en este punto.

Para poder educar es imprescindible conocer cuál es el temperamento del niño. Solo si se conoce el temperamento de cada hijo se le puede motivar adecuadamente e impulsar a que aprenda a

controlar aquellos aspectos o rasgos de su forma de ser que no le ayudan a estar alegre, ser feliz, adaptarse mejor a los cambios, relacionarse adecuadamente con los demás, construir un adecuado autoconcepto y así una autoestima sana.

Para simplificar (Hertfelder, 2019), partimos del concepto de temperamento que consensuaron los representantes de los cuatro enfoques más aceptados en la actualidad, Goldsmith, Buss y Plomin, Rothbart, Thomas y Chess, Hinde, McCall, en una mesa redonda sobre temperamento en el año 1989. McCall, en la misma mesa redonda, a modo de síntesis de consenso, propuso una definición que integrase los diferentes puntos de vista de los miembros defensores de las teorías allí representadas:

“El temperamento está constituido por disposiciones básicas inherentes a la persona, que son relativamente consistentes y que subyacen y modulan la actividad, la emocionalidad y la sociabilidad. Los principales elementos del temperamento están presentes de forma temprana en la vida y éstos son los que más probabilidad tienen de estar influidos fuertemente por los factores biológicos. A medida que sucede el desarrollo, la expresión del temperamento está cada vez más influida por la experiencia y el contexto” (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas y Chess, Hinde, McCall, 1989, pág. 524).

Antes ya habían definido tres constelaciones temperamentales primarias que poseían un significado funcional desde la experiencia de los niños dentro de las familias (Thomas y Chess, 1977):

Temperamento fácil: que resulta de la combinación de la regularidad biológica, de las tendencias de acercamiento a lo nuevo, de la adaptación rápida al cambio y de un afecto predominantemente positivo de intensidad leve o moderada. Son niños de interacción fácil con padres y profesores, sociables y apacibles. Según sus conclusiones, el 40% de la población está incluida en esta categoría.

Temperamento difícil: es el opuesto al fácil, sobre todo en lo que se refiere a regularidad biológica. La característica central se podría considerar que es la irritabilidad. Se observan respuestas negativas ante personas o situaciones nuevas, adaptación lenta al cambio y frecuentes e intensas expresiones negativas de humor. Padres y profesores manifiestan dificultades en la relación con estos niños y en la manera de poderlos dirigir y controlar. Representa a un 10% de la población.

Temperamento de adaptación lenta (*slow to warm up*): se caracteriza por la tendencia al rechazo hacia lo nuevo, adaptación lenta al cambio y frecuentes respuestas negativas de leve intensidad. Se trata de niños retraídos, lentos de reacción y adaptación, que con frecuencia se describe como tímidos, sin embargo, no tienen necesariamente que serlo. Un 15% de la población responde a este tipo.

Un 35% de la población no se ajustaba a ninguna de estas categorías. A estos niños se los denominó “niños promedio”, y se caracterizan por no puntuar alto en ninguno de los rasgos básicos temperamentales. Los “niños promedio” no constituyen una categoría de temperamento por sí misma.

Thomas y Chess (1977) reconocen que la clasificación de un niño en una u otra categoría puede depender en gran medida del tipo de respuesta que los niños obtengan habitualmente de sus padres, ya sea por los propios valores paternos o culturales, y que este hecho debería ser especialmente estudiado por su valor de prevención y de optimización de las potencialidades del niño. Es decir, el estilo educativo de los padres es un factor que influye en que el niño desarrolle los rasgos de un temperamento más difícil o más fácil, a pesar de su base genética (Hertfelder, 2013).

Es indudable que, si un hijo presenta lo que hemos denominado un temperamento difícil, para los padres puede llegar a ser en ocasiones desesperante entender qué le pasa al niño. Sus

reacciones hacia el niño seguramente sean de preocupación y mayor exigencia, para lograr la obediencia, o de permisividad, para evitar un conflicto más. Se convierte así el clima familiar en un círculo vicioso de descontento para los padres y para el propio hijo. Las reacciones se agudizan y se buscarán las causas del malestar en problemas internos del niño que no existen. Por ejemplo, cuántos TDAH o cuantos trastornos de conducta no son sino temperamentos difíciles, y así otros tantos ejemplos.

M. Rothbart (1993) aporta en su teoría sobre el temperamento algunas claves para la educación familiar que merecen ser tenidas en cuenta. Ella ve al niño como un organismo altamente reactivo, cuyo comportamiento va siendo a lo largo del desarrollo cada vez más controlado por procesos reguladores. Son estos procesos reguladores los que pueden llegar a determinar el grado de éxito del niño para alcanzar un desarrollo pleno en cada etapa. Para M. Rothbart en el temperamento del niño, desde que nace, se pueden distinguir tres grandes factores, afectividad negativa, surgencia (también llamada afectividad positiva, se relaciona con extraversión) y control con esfuerzo.

Los dos primeros factores se pueden considerar que, de una manera muy elemental, se relacionan con emocionalidad o afectividad negativa o positiva, es decir, cómo se responde de una forma innata a los diferentes estímulos emocionales. Conocer estas formas de respuesta temprana del niño ayudarán a los padres a comprender y educar de forma que, si su hijo presenta altos niveles de emocionalidad positiva o negativa, más adelante, no puedan llegar a presentar problemas de exteriorización (problemas de conducta) o de interiorización (ansiedad, depresión, retraimiento, etc.) de problemas. Aunque los tres factores son decisivamente influidos por las experiencias tempranas de relación con el niño y ello permite que su carácter se vaya configurando, me interesa especialmente hacer reflexionar sobre el factor *control con esfuerzo*. Lo más interesante de este factor es que refleja la

capacidad innata del niño de inhibir las respuestas dominantes, es decir, la capacidad para controlar las acciones propias, las emociones y la atención voluntaria.

En definitiva, en la base del temperamento según este planteamiento está lo que de forma clásica se denomina “autocontrol”. Este factor tiene un rápido desarrollo entre los dos y los siete años, con lo que la influencia educativa de los padres a estas edades se muestra crucial y un importante factor de prevención para el desarrollo del carácter del niño. Rothbart y su equipo han propuesto que es el desarrollo de la función ejecutiva de la atención en el cerebro infantil lo que propicia y subyace al desarrollo del *control con esfuerzo* (M. Rothbart (1994)). El *control con esfuerzo* es el punto fuerte de la autorregulación, la cual, a su vez, es el concepto central en la psicología del desarrollo y de la psicopatología (Hertfelder, 2013). La autorregulación se refiere a la habilidad del niño para controlar reacciones ante el estrés, mantener la atención e interpretar estados psicológicos propios y de los demás, y es un punto principal en el desarrollo normativo del niño sano. La consecuencia es que podemos observar cambios significativos en la autorregulación a lo largo del desarrollo del niño, debidos a un mayor control voluntario cada vez (Garstein y Rothbart, 2003).

La teoría que desarrolla Mary Rothbart señala la necesidad de incorporar elementos relativos al control de la atención, sobre todo, en aquellos en los que participa la atención ejecutiva. A partir de aquí concluirá, que la autorregulación atencional es una dimensión básica del temperamento (Rothbart et al, 2011). Rothbart y Bates (2006) inciden en cómo el temperamento está sujeto a cambios evolutivos. Esta fundamentación de toda su teoría, en la que se integran procesos psicobiológicos y conductuales, es la que permite otorgarle a la educación, y en concreto a la familiar a edades tempranas, un papel absolutamente relevante a la hora de la configuración del carácter (Hertfelder, 2013).

Que el temperamento se pueda educar, hace posible investigar, siempre desde las diferencias iniciales individuales, cómo se desarrolla el temperamento a través de la adquisición de niveles progresivos de control en la autorregulación en los sistemas de atención y emocional, desde las diferentes experiencias y estímulos a los que el niño haya estado expuesto. En este punto se hace necesario tener en cuenta que el temperamento incluye rasgos decisivos sobre cómo se responde a los diferentes estímulos emocionales. Por ello es importante enseñar a los padres a detectar esas formas de respuestas para que la sensibilidad del niño sea adecuadamente atendida.

Para terminar con las aportaciones de esta autora, a los tres grandes factores del temperamento ya descritos, *surgencia*, *afectividad negativa* y *control con esfuerzo*, M. Rothbart (2011) añade un nuevo y cuarto factor, que afirma se inspira en las investigaciones sobre la biología del comportamiento: la *afiliación*. La *afiliación* juega un papel trascendental en el desarrollo infantil y se vincula directamente con la relación que el niño establece con sus padres o cuidadores. Depue (2006) distingue entre la aproximación positiva, dentro del factor *surgencia*, y el gozo y disfrute producto de estar acompañado por otros. Esta tendencia afiliativa, propia de toda persona, apoya y refuerza aún más los sentimientos de interconexión, cuidado y amor. Se incluye dentro de las disposiciones y necesidades básicas de toda persona de experimentar bienestar y seguridad.

Dicho de otra manera, el vínculo primordial que el niño establece con sus padres, y el que los padres establecen con el niño, va más allá de ser un mero mecanismo producto de la indefensión del niño al nacer y de la necesidad de cubrir sus necesidades básicas. El niño, para aprender a reconocerse plenamente como persona necesita saberse “hijo”, que es a lo que remite el concepto de afiliación. Y saberse “hijo” es saberse incondicionalmente querido y aceptado.

Por otra parte, el *control con esfuerzo* se desarrolla a medida que el niño va madurando y siendo educado. Se trata de tareas, hábitos familiares, fácilmente utilizables a la hora de orientar a las familias sobre cómo pueden favorecer, de una forma sencilla, el desarrollo del *control con esfuerzo* en el niño.

Esta capacidad de autorregulación es la que llevó a M. Rothbart a postular que, a partir de los 10 años aproximadamente, había que añadir un nuevo factor al temperamento: la *sociabilidad*. En el desarrollo de la *sociabilidad* están implicadas las conductas de afiliación y el deseo de sentirse emocionalmente cercano a otras personas. El factor *socialización* se relaciona con todo el sistema de refuerzo social que favorece la socialización del niño y permite el desarrollo de la conciencia social, la empatía y la competencia social (Rothbart y Bates, 2006).

El temperamento, como conclusión, no es, por sí mismo, ni bueno ni malo, es la forma innata de reaccionar el niño; conocer y aceptar el temperamento del niño es la base para poderle educar adecuadamente. Además, según la argumentación que se está siguiendo, no se trata de rasgos inmutables, ante los cuales sólo cabría la aceptación y, en según qué circunstancias, la resignación, tanto del propio sujeto sobre sí mismo y su forma de ser, como de los demás a la hora de relacionarse con él.

El temperamento madura y puede, y debe, educarse; para ello debe ser conocido, primeramente, por los padres y educadores y luego, de forma progresiva, por el propio niño. El que el niño aprenda a conocer su propio temperamento es, en definitiva, la base de construcción su autoconcepto. El niño debe aprender a conocer cómo es para, a partir de la exigencia de padres y maestros, poder empezar a ser él mismo el que se esfuerce para autoexigirse en aquellos rasgos de su propio temperamento que comprende no le facilitan una mejor adaptación y regulación personal. Como se ha mencionado más arriba, el carácter es el temperamento educado.

Educar el carácter para lograr una personalidad madura, es educar la libertad. Esa es la razón por la que a temperamentos semejantes podemos encontrar personalidades diferentes; y al revés, con temperamentos muy diferentes podemos encontrar personas con una personalidad semejante (Hertfelder, 2013). Piénsese la importancia que todo lo anteriormente expuesto tiene para la prevención de problemas de conducta, falsos diagnósticos de TDAH o TDA, autoestimas heridas o falta de capacidad para reconocer y aceptar los propios talentos, etc.

4. CONCLUSIÓN

Para terminar este capítulo, es necesario insistir en la idea de que la verdadera aceptación del otro, del hijo o de la propia pareja, pasa por amar con los defectos, con los rasgos más difíciles del temperamento o con la falta de habilidades o de competencias en cuestiones concretas o con la dificultad para vivir ciertos valores, en lo que se refiere al temperamento de cada miembro de la familia. También es necesario que amor y exigencia se conviertan en un binomio inseparable, y que los padres comprendan que poner límites, que exigir, de una forma adecuada, pertinente y coherente, es una manifestación fuerte del amor incondicional, siempre al servicio del hijo. Para que esto sea posible los padres tendrán, también, que entender y adecuarse a lo que cada hijo necesita en cada momento de su desarrollo y cómo esto condiciona la forma de comunicación.

Esa aceptación incondicional es la que hace de la familia el único ámbito en el que la persona se sabe querido por el simple hecho de existir, de ser. La familia es la primera educadora. No se trata de amar a pesar de los defectos, o pretender que los defectos del otro sean solo los que cada uno estamos dispuesto a soportar; no, eso sería instrumentalizar al otro para nuestra satisfacción o

condicionar nuestro amor a ser de una determinada forma de ser y de actuar.

Capítulo II

El efecto de las pantallas en la educación emocional de los menores. La conveniencia de promover el arte desde las familias

LETICIA PORTO PEDROSA

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN HACIA UNA SOCIALIZACIÓN DEPENDIENTE DE LOS MEDIOS

Las personas no nos convertimos de manera espontánea en seres sociales. Aunque dispongamos de un equipamiento cognitivo necesario para ello, se precisa activar estas capacidades, desarrollarlas y estructurarlas para que puedan transformarse en competencias sociales efectivas (Belloni, 2007, p.58). Según esta autora, la socialización es un proceso activo que se desarrolla durante toda la vida, pero con especial incidencia en la infancia y adolescencia por medio de la propia experiencia, en contacto con el exterior. No sería correcto reducirlo a lo que únicamente recibimos de los agentes tradicionales de socialización como la familia, la escuela, los amigos o los grupos de referencia (Lucas, 2006). Se trata de un proceso complejo y en constante dinamismo en el que están presentes múltiples factores y actores.

Sin embargo, la familia supone una pieza clave en el estudio de la interacción social de los seres humanos. Es en la familia donde se instaura el proceso de socialización del menor, donde se construyen los esquemas relacionales y afectivos de ese yo social y compartido. No sería descabellado afirmar que, en la actualidad, muchas de las funciones propias de la familia como agente primario se encuentran desplazadas por los medios de comunicación. En muchos hogares, las pantallas se convierten en las principales promotoras en la transmisión de modelos sociales y referentes de vida.

Algunas de las reflexiones del director de *Le Monde* a finales de los noventa, Jean-Michel Djian, aseguraban que “la televisión, el cine o Internet están funcionando como sustitutivos de la tarea educativa de los padres, sobre todo en las familias más modestas económica y socialmente. Estos mensajes llenan unos vacíos de transmisión filosófica, artística y espiritual” (citado en Martí Font, 1998). Ya han pasado más de dos décadas desde esas palabras y, sin embargo, podríamos decir que reflejan la situación actual que se vive hoy en día en nuestra cultura, en lo referente al ámbito educativo.

La familia se convierte en uno de los agentes mediadores más determinantes en la relación que el niño establece con las pantallas. Su papel es esencial en cuanto a los tiempos y dietas de consumo, en los modos de visionado de contenidos y los posibles beneficios o perjuicios cognitivos y morales que deriven de esa relación (Del Río, 2004, p.286). Pero en lo cotidiano, parece que desde las pantallas se promueven determinados conocimientos o aprendizajes discordantes con respecto a lo que se enseña en los hogares o escuelas. Hablamos de aspectos positivos y otros que no lo son tanto, especialmente si tenemos en cuenta a la audiencia más vulnerable.

Este artículo persigue el objetivo principal de identificar el tipo de arte que se promueve desde las pantallas como herramienta didáctica para formar las dimensiones emocional y afectiva de los más pequeños. De tal modo que, esos contenidos que se transmiten desde los medios de comunicación, estén en consonancia con los modelos que se trasladan desde la familia y los centros educativos. Además, se busca entender mejor cuál es la función de los conflictos que apelan a las emociones y que están tan presentes en la programación mediática, así como visibilizar la necesidad de contar con el respaldo debido por parte de los demás agentes socializadores.

Aunque en los últimos años se ha trabajado mucho en ello y se van dando progresos, todavía existen muchas reticencias para educar en los niños aspectos tan importantes como el fracaso, trabajar la frustración o naturalizar la muerte o la enfermedad que nos rodea. Sin embargo, las pantallas reflejan este tipo de situaciones constantemente. Entonces, ¿quién educa a los más pequeños sobre estos contenidos? Es una cuestión que merece la pena analizar para poder abordar también esta dimensión esencial en el ser humano desde los primeros años para evitar conflictos sociales indeseados en el futuro. “Si dejáramos llorar a nuestros niños cuando experimentan las mil pequeñas muertes de su vida, no acabarían siendo adultos llenos de autocompasión” (Kübler-Ross, 1996, p.67).

2. QUÉ NOS CUENTAN LAS PANTALLAS SOBRE LAS EMOCIONES

En la programación de los medios audiovisuales, llama la atención la gestión de la dimensión emocional en los personajes y los conflictos que se generan. Es decir, la constante presencia de situaciones límite que viven los protagonistas de los relatos de ficción, las experiencias traumáticas, el uso y abuso de la violencia

con finalidad destructiva, la presencia de la muerte explícita, la desaparición, la lucha por la supervivencia... Si seguimos la tipología de contenidos en medios establecida por Aguaded (2000), nos encontramos con series, comedias de situación (*sitcom*), dramedias, miniseries, películas... en las que las tramas se basan especialmente en representaciones complejas de vidas incompletas, siempre tratando de perseguir aquello que no se tiene, jugando con esa gestión de lo emocional y los sentimientos.

Muchas de las series web pensadas para jóvenes tratan sobre personajes que no encuentran su lugar, que luchan por sobrevivir en un entorno hostil no exento de injusticias. Por citar algún caso concreto, la polémica serie web norteamericana “Por trece razones” (emitida en Netflix, basada en la novela de 2007, escrita por Jay Asher), acaba incluso en el suicidio argumentado socialmente de la adolescente Hannah Baker, la protagonista. Y por eso cuenta esas trece razones que atribuye a diferentes personas de su círculo cercano, para justificar el hecho de acabar con su vida al más puro estilo *durkheimiano*.

Pensemos ahora también en series infantiles de televisión como, por ejemplo, “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”. Esta serie francesa de animación digital, según datos aportados por la medidora de audiencia *Kantar Media*, se encuentra entre los programas más vistos por los niños entre 6 y 8 años (citado en de Miguel, 2019). Su trama principal se basa en que *Ladybug*, -heroína que posee el poder de la creación-, y *Cat Noir* -quien representa el poder de la destrucción-, tienen la misión de defender la ciudad de París del villano *Lepidóptero*, que quiere someter a todos los personajes que muestran debilidades, poniendo en peligro sus vidas.

En cuanto a las películas, también nos encontramos con verdaderos dramas llenos de lecciones. Estos cuentos modernos contados desde la pantalla siempre comienzan con algún tipo de

conflicto relacionado con el alejamiento de alguno de los personajes principales o bien con la propia muerte de alguno de sus familiares directos (Porto, 2014a, 2014b, 2013, pp.55-81). Resulta interesante analizar estas historias bajo la clásica teoría de Propp en su *Morfología del cuento* (1981) para identificar esas funciones que subyacen en la mayoría de los relatos para entender ese hilo argumental. Al finalizar este artículo, se sintetiza el análisis de algunas de las películas de Disney/Pixar, para ejemplificar mejor esta cuestión que se aborda.

Este hecho nos lleva a plantearnos la disonancia cognitiva que se produce entre lo que “entretiene” –emitido desde los medios de comunicación- y lo que “educa” desde otras instancias que intervienen en esa socialización. Sin entrar al detalle sobre los contenidos que ofrecen las múltiples pantallas a todos los públicos y en cualquier horario, sí que nos vamos a centrar en uno muy específico: los “conflictos emocionales”. Partimos de las aportaciones de Geertz (1992) y Hoschschild (2008), y podríamos decir que un conflicto emocional “*representa un tipo de situación concreta que incide directamente sobre nuestras emociones y que puede permanecer en un plano superficial o provocar en nosotros una reacción sentimental determinada [...] porque suelen suponer un punto de inflexión en nuestras vidas*” (Porto, 2014, p.98).

Nos referimos a conflictos como el *abandono* de un ser querido; la *partida*, cuando debemos abandonar nuestro hogar o a la familia; la *separación* de alguna persona a la cual nos unen determinados sentimientos de afecto o amistad; la *traición*; el *castigo* por haber cometido alguna imprudencia; la *soledad* y el *rechazo* de quien no es querido por los suyos; y muy especialmente aludimos al conflicto emocional de la *muerte* por antonomasia, y cómo influye en aquellos que se sienten afectados por este hecho (2014, pp.98-99).

Estas situaciones relacionadas con el dolor y el sufrimiento constituyen un ingrediente fundamental en la programación de los medios. Y también en la vida. “Las incógnitas que han de acompañarnos a través de toda la vida, a las que damos respuesta influidos por situaciones individuales, culturales y religiosas, están ya presentes desde la infancia y giran alrededor del origen de la vida y la muerte” (Aberasturi, 1978, p.163).

2.1 Relaciones parasociales como efecto de la realidad mediática

La pérdida de los lazos familiares tradicionales y la desaparición de la familia extensa afectan al aprendizaje social de los niños. Esta cuestión es un ámbito en el que muchos autores llevan trabajando desde hace décadas. Se estudia cómo esas carencias familiares pueden ser compensadas a través de la televisión y los medios audiovisuales mediante el clásico concepto de la “interacción parasocial” (Horton y Wohl, 1956, pp.215-229), proporcionada al telespectador ante las múltiples pantallas. Esta interacción se lleva a cabo cuando la audiencia más vulnerable trata de superar ese reducido contacto con la familia e interactúa con los personajes de ficción que le son afines y aprende de ellos las distintas respuestas y maneras de reaccionar y los aplica en su día a día.

Los más remotos e ilustres hombres son conocidos como si perteneciesen al círculo de los iguales; lo mismo es cierto para un personaje en una historia que cobra vida en estos medios de un modo especialmente vívido y cautivador. Proponemos llamar a esta relación entre el espectador y el intérprete similar a la cara a cara, relación parasocial (Horton y Wohl, 1956, p. 215).

Entendemos este tipo de relaciones parasociales como aquellas en las que la audiencia establece un contacto directo con el “actor” que aparece en la pantalla, tanto si esta persona se representa a sí

mismo como si encarna a un personaje de ficción. Resulta habitual que el telespectador interactúe con estos personajes como si les conociese realmente, creyéndose con derecho a opinar sobre ellos o cuestionar sus comportamientos. El medio contagia ese modo de sufrir o reír con sus personajes. Esto se produce mediante el proceso de “supresión de la incredulidad”. Según Esslin (1982), si el telespectador es un niño pequeño, este proceso no es necesario “debido a las propias dificultades que tiene el niño para percibir el carácter representativo del medio, lo que hace creer que todo en él es verdad”. Será años más tarde, cuando ya de forma consciente, “el espectador hace un esfuerzo por eliminar la incredulidad y olvidar que lo que ve en la pantalla no es real”. A veces se realiza por desconocimiento y otras por deseo propio, pero en esta inmersión es clave la empatía.

El desarrollo de experiencias parasociales “implica entonces un pacto de aceptación entre las dos partes: el medio, que produce contenidos cuyas características promueven la ilusión de copresencia con el espectador, y la audiencia, que acepta esa propuesta específica de inmersión en el medio” (Caro, 2015, pp.29-30). De tal modo que, si esa experiencia mediática que viven los niños en relación a esos conflictos emocionales no encuentra explicación en el entorno familiar o desde sus referentes cercanos, esa elaboración correrá a cargo de lo que las pantallas quieran contarles. Que los medios causan efectos en los telespectadores no se puede negar ni evitar, pero sí podemos decidir el impacto educacional que queremos que se derive de ellos.

3. POR QUÉ EDUCAR DESDE EL ARTE EN FAMILIA

En las diferentes dimensiones de la educación, los padres deben ser los responsables de enseñar a los hijos que “la vida humana en plenitud no se reduce a la satisfacción de las necesidades y apetencias biológicas” (Lucea, 2015). Desde

pequeños debemos aprender a aprovechar las distintas manifestaciones del arte para desarrollar el talento y potenciar las aptitudes personales. Y hablamos del arte promovido a través de las pantallas, en un entorno virtual, en un mundo digital. Se trata de un tipo de arte que consumen muy frecuentemente los menores y que encierra un gran potencial como herramienta didáctica. Como afirma Martínez Domínguez, “educar en este punto no puede reducirse al seguimiento de unas reglas, sino que implica el desarrollo de actitudes personales y hábitos positivos: se trata, en definitiva, de aprender a *habitar* el mundo digital” (2016, p.144).

La apertura de dispositivos móviles como tablets, ordenadores portátiles, smartphones... ha conducido a los jóvenes a una clara preferencia hacia ese consumo individualizado. En este sentido, la plataforma Netflix se ha convertido en “líder en el sector de distribución online de contenidos” (Izquierdo-Castillo, 2015, p.285), revolucionando el acceso a la televisión desde cualquier aparato móvil y en cualquier lugar. La Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC, 2018) sitúa el tiempo de visionado diario en 145 minutos en los menores de entre 4 y 13 años. Estos datos únicamente recogen aquellos hogares en los que se conecta el aparato de televisión, a los que habría que sumar los otros dispositivos aptos para el consumo de contenidos televisivos.

Otro estudio realizado en Reino Unido, *Children and parents: media use and attitudes report 2016*, mide el uso de los medios de comunicación y actitudes en menores y padres (Ofcom, 2016). Este informe destaca que el tiempo destinado a Internet es superior al que se dedica a ver la televisión. Los niños y niñas entre 5 y 15 años pasan unas 15 horas semanales en Internet; mientras que los de 3 y 4 años permanecen más de 8 horas.

Y en este sentido, se vuelve necesario analizar el tipo de contenidos que se proyectan desde los medios para buscar sinergias entre ese consumo y un desarrollo cognitivo y emocional adecuado.

Debemos identificar cómo podemos educar desde el arte, buscando esos cauces de participación naturales entre niños y adultos. Y así generar espacios comunes de aprendizaje, donde poder “dialogar en el idioma de cada uno de los hijos. Los padres deben saber lenguas por edades y formas de ser” (Martínez, 2016, p.135). Analicemos cómo se emplea ese uso del tiempo libre y de ocio en familia, compartiendo con ellos los momentos donde se recrean esos imaginarios colectivos tan particulares. Pero con control y acompañamiento, teniendo en cuenta cómo es cada niño y la influencia de las relaciones parasociales.

4. ES TIEMPO DE PANTALLAS COMPARTIDAS

En el libro *Creecer en la era de los medios electrónicos*, Buckingham (2002) aborda algunos de los cambios que suponen la llegada de los medios de comunicación y el lugar que ocupa el niño en el discurso social:

Los medios de comunicación [...] son el primer vehículo de esos debates continuos sobre la naturaleza de la infancia, y en el proceso, contribuyen al creciente sentimiento de temor y pánico; por otro lado, se les culpa de ser los primeros *causantes* de estos problemas: de provocar la indisciplina y las conductas agresivas, de incitar una sexualidad precoz, y de destruir los sanos vínculos sociales que podrían prevenir la aparición de todo ello. Hoy se condena a los medios de comunicación por “comercializar” la infancia; por transformar a los niños en ávidos consumidores, seducidos por las artimañas decepcionantes de los anuncios para que deseen lo que no necesitan (2002, p.16).

Los medios se han convertido en un eje fundamental para articular investigaciones que abordan los distintos mundos sociales de la infancia durante las últimas décadas. Además, debemos tener muy presente que las experiencias mediáticas de los niños se llevan

a cabo en un contexto global, en el cual resulta cada vez más importante el papel activo de las familias. En la opinión de la experta en alfabetización mediática, Sara Pereira (2007; Pereira y Pinto, 2011, pp.101-112), el rol de las familias es fundamental ante este nuevo paradigma que vincula la educación a los medios. Se centra en la importancia de los padres para explicar los mensajes que se transmiten en las pantallas y compartir esos tiempos. Al igual que otros especialistas, Pereira asume como una gran responsabilidad de los padres el hecho de que los menores inviertan solos tantas horas delante de las pantallas. Según una investigación realizada en 2018 -con una muestra de 403 menores de 1º y 2º de Primaria de siete centros educativos públicos, privados y concertados de la Comunidad de Madrid-, tan solo el 9,93% de los niños ven la televisión acompañados. El 29,78% afirman verla siempre solos; mientras que el 60,05% sostiene que, a veces la ven solos, y otras veces, acompañados de adultos (de Miguel, 2019, p.170).

4.1 La importancia de la gestión emocional desde lo audiovisual

Los medios de comunicación emocionan. Pero, además, enseñan cómo se expresan esas emociones y ayudan a afrontar los diferentes sentimientos que se generan a partir de esos contenidos. Se convierten en una importante herramienta didáctica. Algunos autores afirman que la televisión puede ser una “escuela paralela” muy potente, incluso cuestionando los conocimientos impartidos desde el aula, con el casi monopolio en cuanto a la transmisión del saber (Belloni, 2001; 2007, pp.59-60).

El análisis de series televisivas, noticias y películas permite profundizar en los contenidos y valores propios de la infancia y la juventud. Las motivaciones de los personajes para actuar de una u otra forma, los comportamientos alternativos, la posibilidad de

adoptar distintas perspectivas, etc., pueden ser una, de las múltiples formas, de sacar partido a la experiencia audiovisual sin perder el placer de adentrarse en su peculiar realidad (Conde y de Iturrate, 2003, p.172).

Algunas de estas ideas encuentran respaldo en múltiples investigaciones sobre infancia y comunicación. En estudios previos enfocados en estudiar la realidad emocional desde las pantallas revelan datos interesantes. A partir del análisis del discurso de más de 70 niños y niñas, reunidos en 11 grupos de discusión, coincidían en que sus conocimientos sobre la muerte y el proceso del duelo los habían aprendido *“en el ordenador”* (niño, 5 años) o *“en la televisión”* (niña, 6 años) (Porto Pedrosa, 2014a; Porto y da Silveira, 2013, pp.1262-1271).

Mucho se habla de la teoría de las inteligencias múltiples y su reformulación (Gardner, 2001), así como de favorecer la creatividad y el pensamiento lateral (De Bono, 2006, 2016) en el campo de la educación. Pero la realidad es que todavía tenemos un largo camino por recorrer en casa y en la escuela para enseñar bajo este prisma. Los estudios avalan la importancia de iniciarse desde los primeros años en educar la inteligencia intrapersonal e interpersonal para fortalecer la inteligencia emocional y social (Goleman, 1996, 2006), y especialmente la existencial (Gardner, 2001) tan necesarias para salir a flote en un mundo complejo. Estos aspectos son imprescindibles en el ser humano, ayudan a crecer y a madurar, contribuyendo a entender mejor el fracaso y encajar la frustración cuando las cosas no salen como se habían previsto.

Por ejemplo, el caso que muestra Lantieri manifiesta la importancia de educar en esa preparación emocional interior para afrontar situaciones adversas. Esta autora estuvo ayudando a los profesores y estudiantes en Nueva York, durante el 11 de septiembre. Lo que propició que los niños superasen esa situación tan extrema no fueron sus calificaciones, sino la preparación

interior de cada uno (2009, pp.21-38). Desde ese suceso, esta maestra de Primaria ha ayudado a miles de niños y adultos para que consigan técnicas y estrategias para emplear eficazmente sus emociones en situaciones de conflicto.

5. EXPLICAR CON ARTE LA MUERTE Y OTROS CONFLICTOS

En los centros educativos se enseñan conceptos teóricos, se aprende a leer y a escribir, se educa a ser persona, se instruyen normas de comportamiento para la vida... pero apenas se enseña sobre la muerte y los conflictos que genera. Sin embargo, en la vida hay pocas cosas más ciertas que la propia muerte. Y nos cuesta verlo así, también cuando estamos formando una familia y educando a futuros adultos que deben saber gestionar los conflictos de un modo correcto y no resulta tarea sencilla. Asegura Moreno Lorite que “esconder y alejar todo lo relacionado con la muerte es humano y comprensible, pero también es dañino” (2015, p. 21). En nuestra sociedad occidental, afirman Esquerda y Agustí (2010) que la muerte es tabú porque crea dolor, emociones y sentimientos muy variados. A pesar de que el ser humano es la única especie que comprende que la muerte llegará inevitablemente.

La muerte representa uno de los conflictos emocionales más complejos de gestionar entre los menores, aunque existen muchos otros que también afectan a la dimensión emocional del niño. Si la educación es formación, introducir la muerte en el currículo también equivaldrá a dotar a los niños de recursos existenciales para cuando suceden las “pequeñas muertes”: pérdidas (amistades, objetos, información, económicas...), separaciones, abandonos, rupturas familiares, problemas de salud, decepciones amorosas, fracasos escolares, profesionales... (de la Herrán y Cortina, 2006, p. 364) y “y ese proceso de duelo se lleva a cabo ante cualquier

pérdida, más allá de la desaparición de un ser querido” (Cabodevilla, 2007).

En general, ocurre con todos los conflictos, pero especialmente pasa con la pérdida. Para elaborar una correcta comprensión de la muerte, el afecto, la información pertinente a su edad y la perspectiva social podrán formar parte de una filosofía de vida que será base y guía de su comportamiento en relación con este tema (de la Herrán y Cortina, 2006, p. 361). Por eso es tan importante contar con el acompañamiento de los adultos en todos los sentidos. De tal modo que puedan estar preparados para comprender la didáctica de la muerte y los conflictos que la rodean. La idea de la pérdida que tienen los niños evoluciona en función de su edad y según su madurez intelectual (Esquerda y Agustí, 2010).

En el libro de Aberasturi et al. titulado *La percepción de la muerte en los niños y otros escritos* (1978) aborda el tema de cómo los menores perciben mucho más de lo que los adultos creemos, tanto en el mundo físico como en el plano psicológico. “La incompreensión del adulto, la falta de respuesta a sus preguntas, o el responder con una mentira, provocan más dolor y son causantes de problemas” (1978, p.163). Por su parte, Esquerda y Agustí (2010) aseguran que se intenta proteger a los menores en todo lo relacionado con el duelo, y con esto se limita esa capacidad de resiliencia para superar situaciones traumáticas.

Se espera del adulto que diga la verdad y, por eso, si mienten u ocultan información al niño, éste dejará de creer y sentirá que no puede volver a preguntar. Además, se sentirá confuso, frustrado y desesperado porque ya no tiene a más personas a las que recurrir que puedan ayudarle a “entender”. Afirman los expertos que esta ausencia de explicaciones sobre este terreno puede deberse a una carencia emocional de la sociedad adulta. Se trata de un tabú que se transmite como parte de la cultura popular y que debe tratarse

desde la infancia para evitar problemáticas vitales en la edad adulta.

Una de las consecuencias que provoca la presencia de la muerte es la del contagio de “querer irse” con el que ya no está. Freud descubrió que frente a la pérdida de un ser querido existe un impulso a seguir su destino. Es decir, si ese ser ya no vive, parece que nosotros tampoco queremos seguir viviendo. En muchos casos, el síntoma habitual del niño consiste en *microsuicidios*; en otros, en el rechazo de alimentos o en trastornos del sueño que lo llevan progresivamente a un deterioro físico y psíquico (citado en Aberasturi, 1978, p.173).

El acompañamiento y explicaciones de los adultos resultan esenciales para elaborar la comprensión de los conflictos emocionales por parte de los menores. A partir del trabajo de campo con niños durante más de diez años reflejan las siguientes causas de la muerte como posibles, a partir de lo vivido en la ficción: castigo para los malos (“*Si alguien se porta mal hay que matarle*”, niño 5 años), consecuencia inevitable de tener alguna enfermedad o edad avanzada (“*Mis abuelos son muy mayores... Ya casi se van a morir*”, niña, 5 años) o bien el resultado de un accidente (“*Un niño se puede morir... si le atropella un coche*”, niños entre 7-11 años), entre otras causas. Es importante dejarles claro a los niños que lo que ven no quiere decir que les vaya a pasar a ellos si actúan de modo parecido. Y sobre todo, es importante que, cuando ocurre una pérdida de este tipo, ellos no tienen la culpa y que “los pensamientos, emociones y algunas conductas no pueden provocar la muerte de una persona” (Cid, 2011, p.57).

Y si hablamos de muerte como conflicto emocional, el duelo es el proceso inevitable y necesario que nos ayuda a restablecer ese orden interior de aceptación de la nueva realidad que toca vivir. El duelo es una experiencia universal, dolorosa y única, que necesita

del esfuerzo por parte del doliente para asimilar lo acontecido (Barreto y Soler, 2008). No es un proceso fácil, ni para los mayores ni para los más pequeños. Y, cualquier proceso de duelo suele atravesar las cinco etapas de las que nos habla Kübler-Ross (1996): *negación* (“no me lo creo”, “esto no me puede estar pasando”), *ira* (“¿por qué me pasa esto a mí?”), *pacto o negociación* (“llévame a mí en vez de él...”), *depresión* (preparación para aceptar la realidad) y *aceptación* (es el primer paso para comprender qué es lo que ha pasado y “poder seguir viviendo”).

Poder llorar la muerte de un ser querido adecuadamente y afrontar la pérdida antes de que se produzca, en el momento en que ocurre y sobre todo después, hace que el niño/a no pueda sentirse culpable, deprimido, enojado o asustado. Cuando ayudamos a nuestros hijos a curarse del dolor que produce la herida emocional más profunda de todas –la muerte de un ser querido–, los estamos dotando de unas capacidades y una comprensión importantes que les servirán para el resto de sus vidas” (Kroen, 1996, p.13).

Aseguran de la Herrán y Cortina (2006, p.31) que algunos factores que intervienen en una adecuada elaboración comprensiva de la muerte por parte del niño y adolescente son: las actitudes de sus padres hacia la muerte y su capacidad de hablar de ella abiertamente; así como las características psicológicas del menor, las habilidades cognitivas, la consistencia emocional y las experiencias previas con este tipo de sucesos.

5.1. Análisis práctico de películas para “emocionarse” en familia

En estas páginas hablamos de efectos de las pantallas, enseñar desde el arte, educar en valores, aprender a identificar nuestras emociones y saber gestionarlas desde los primeros años de la etapa de infantil... Para ello, en este último apartado, nos centramos en el cine como arte, por algo se le llama en un sentido más clásico “el

séptimo arte”. Este medio supone una potente herramienta para evocar sueños, despertar la imaginación, ayudar a entender realidades complejas que incluso no se tratan ni en la propia familia ni en la vida más allá de las pantallas. Emplear las películas para educar contribuye a despertar la creatividad en los más pequeños desde la curiosidad, las ganas de aprender, la inquietud por conocer cosas nuevas. Las películas aptas para todos los públicos son un instrumento perfecto para poder trabajar esos conflictos emocionales y la gestión de esas emociones de un modo cercano y eficaz con niños (Porto, 2014a, 2014b, 2013, pp.55-81).

A partir de los estudios de Casetti y Di Chio (1991, 1996) y las funciones clásicas de Propp (1981), se seleccionan algunas películas interesantes para trabajar en familia y abordar algunos de los conflictos emocionales presentes en ellas. Este estudio completo y detallado de la obra de Disney y Pixar se encuentra en anteriores investigaciones (Porto, 2014a). Explicar la muerte y los conflictos emocionales a través de las pantallas, empleando contenidos culturales y valores artísticos, es todo un reto divertido para aprender juntos en familia.

A modo de síntesis, a continuación, se recogen algunos ejemplos de estas películas sin adentrarnos en el análisis detallado de su contenido. Como se puede ver en la Figura 1, 2 y 3, el propósito es trazar las líneas principales sobre las que se construyen estas historias, en qué medida reproducen situaciones adversas y cómo se enfrentan a ellas los personajes de ficción. Veamos el caso de la saga de “Toy Story” (John Lasseter, 1995), “Toy Story 2” (John Lasseter, 1999) y “Toy Story 3” (Lee Unkrich, 2010):

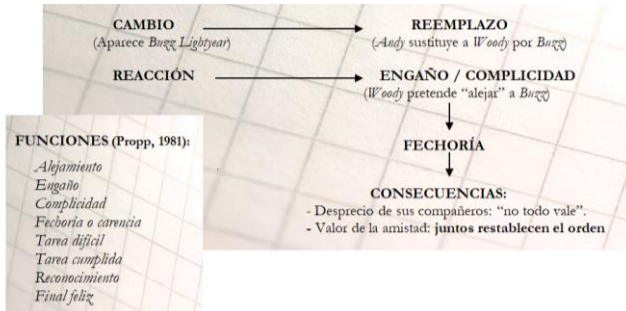


Ilustración 2. Conflictos emocionales en "Toy Story". Elaboración propia

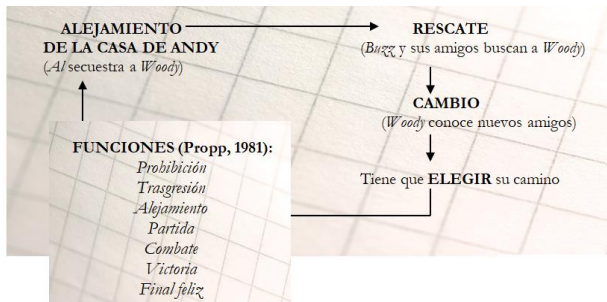


Ilustración 3. Conflictos emocionales en "Toy Story 2". Elaboración propia

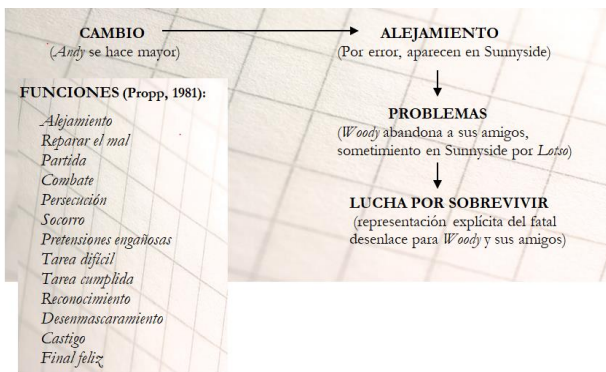


Ilustración 4. Conflictos emocionales en "Toy Story 3". Elaboración propia

A continuación, vemos la Figura 4, en la que se recogen los conflictos emocionales de “Monstruos S.A.” (Pete Docter, Lee Unkrich y David Silvermann, 2001). En esta película, vemos cómo algunas de esas situaciones adversas que se representan están protagonizadas por una niña de 5 años. En compañía de otros personajes encarnados en monstruos, ella va superando sus miedos y se hace mayor a marchas forzadas, poniendo en riesgo su vida en más de una ocasión.

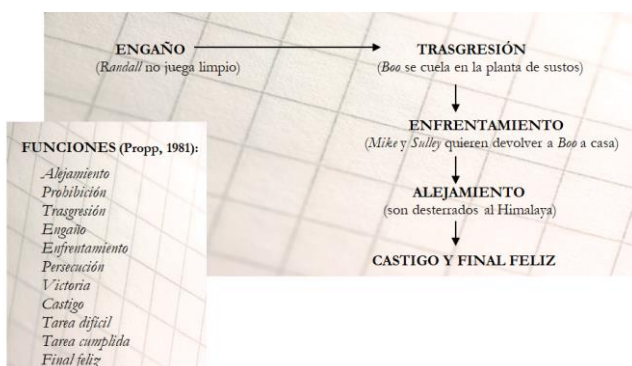


Ilustración 5. Conflictos emocionales en “Monstruos S.A.” Elaboración propia

En la siguiente Figura 5 se presentan algunos de los conflictos emocionales más destacados de “Buscando a Nemo” (Andrew Stanton y Lee Unkrich, 2001). La historia comienza de un modo dramático: la muerte de la madre de *Nemo* y todos sus hermanos ante un ataque de una barracuda. *Nemo* es el único superviviente. Y a partir de ese momento, la discapacidad de Nemo y la sobreprotección del padre por el trauma vivido propiciarán que su único hijo sea capturado en el océano.

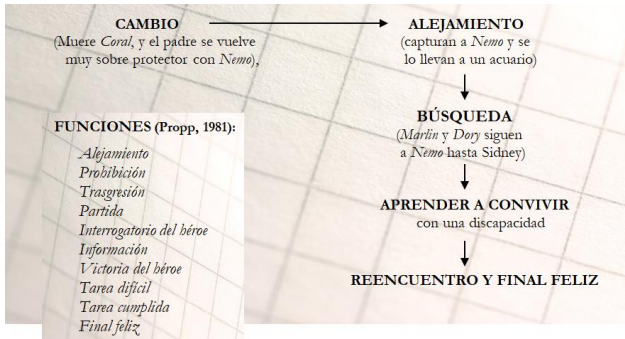


Ilustración 6. Conflictos emocionales en “Buscando a Nemo”. Elaboración propia

La Figura 6 recoge la estructura esquemática de la trama de “Los Increíbles” (Brad Bird, 2004) a partir de los conflictos emocionales que se representan. Todo parte del sueño de *Buddy* por convertirse en un superhéroe. Y como es despreciado por su ídolo, trama un plan que consiste en ir matando a todos los superhéroes y para convertirse en el ser más poderoso.

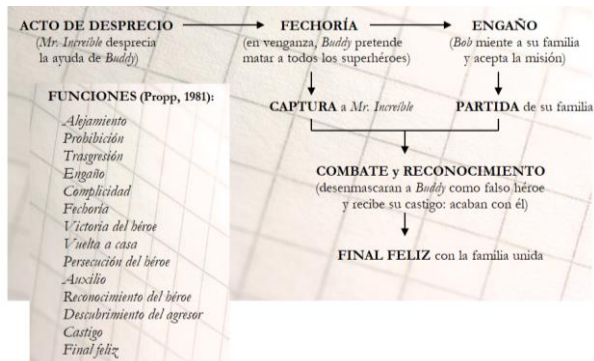


Ilustración 7. Conflictos emocionales en “Los Increíbles”. Elaboración propia

En último lugar, la Figura 7 muestra los conflictos emocionales de “Up” (Bob Peterson y Pete Docter, 2009). Esta película de aventuras con perros que hablan y una casa que vuela impulsada por globos hasta las Cataratas Paraíso narra la historia de amor de

Carl y Ellie. La trama comienza con la muerte de *Ellie*, y cómo el señor *Fredricksen*, viúdo, hace todo lo posible por cumplir el sueño de su difunta esposa de convertirse en exploradores.



Ilustración 8. Conflictos emocionales en "Up". Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

En páginas precedentes hemos realizado un breve recorrido sobre la conveniencia de analizar el tipo de arte que se difunde desde los medios de comunicación y cómo influye en la socialización de los menores. Si tenemos en cuenta el objetivo principal de este artículo, podemos concluir que se han podido identificar algunos de los contenidos audiovisuales más recurrentes que consumen los más pequeños. Esos conflictos emocionales tan presentes en las pantallas tienen mucho que ver con el alejamiento, la separación, la lucha por la supervivencia y el afrontamiento de la muerte por parte de los personajes en la ficción.

El hecho de que las pantallas, además de cumplir con la función propia del entretenimiento, también educan parece una realidad ineludible. Los más jóvenes se pasan cada vez más tiempo delante de los medios y perciben unos modelos sociales determinados y toman como suyos los comportamientos y actitudes que ahí se reproducen. Por lo tanto, resulta de vital importancia buscar la máxima coherencia en la educación que se transmite por parte de los diferentes agentes. Y, para eso, las familias deben tener siempre un papel protagonista en el proceso intencional de la educación de sus hijos.

Como recomendaciones para las familias ante esa presencia de los conflictos emocionales difundidos desde las pantallas se encuentran el acompañamiento, la formación y la ayuda en la comprensión de esos contenidos. Una correcta manifestación de las emociones y la gestión de esas situaciones -en muchos casos, traumáticas- es básica para poder desarrollar las habilidades sociales y emocionales. Y, en concreto, las películas aptas para todos los públicos se convierten en el semillero perfecto como herramienta didáctica para las familias, para poder enseñar determinados aspectos de la vida que apenas se tratan en nuestra sociedad actual. Trabajar la muerte y el proceso de duelo con los niños a partir del arte que promueven las pantallas resulta una experiencia enriquecedora para su vida. Es necesario perder el miedo a tratar este tema con ellos y naturalizar este hecho. Si empezamos a formar abiertamente en esa inteligencia existencial a los niños estaremos formando a personas más felices.

Capítulo III

Técnica Conectiva, el teatro como herramienta. Educar con cuerpo y alma

EVA LATONDA

Actriz, historiadora, escritora y docente. Co-Creadora de la Técnica Conectiva

M^a EUGENIA GARCÍA OCHOA

Actriz, Directora de Arte y docente, Co-Creadora de la Técnica Conectiva

ADOLDO DIEGO ORTEGA

Actor, psicopedagogo y docente. Co-Creador de la Técnica Conectiva

1. ¿POR QUÉ DINÁMICAS TEATRALES?

La *Técnica Conectiva* es un entrenamiento teatral basado en técnicas psicofísicas. Conectamos nuestro yo creador, con los demás y con el entorno a través de la imaginación y la acción física, viviendo el momento presente.

Estas dinámicas teatrales permiten reconocer, gestionar y encauzar nuestras emociones y sentimientos en aras a un tipo de

aprendizaje creativo y sano. La meta no es sólo el desarrollo de habilidades artísticas, sino utilizarlas como medio para conocernos y comunicarnos mejor en familia.

Los pilares de una familia creativa y conectada son, desde nuestro punto de vista:

- La aceptación personal
- El aprecio por el otro
- El sentimiento de pertenencia
- La confianza en el grupo

La utilización de diferentes disciplinas artísticas (teatro, música, danza, pintura...), como herramienta para el autoconocimiento, la propiocepción, la autoestima y la gestión emocional, tienen la enorme virtud de que, durante el aprendizaje no exponen al individuo de manera personal. Al contrario, es durante el propio proceso creativo, y a través de él, cuando se asimilan dichos objetivos de forma espontánea.

2. EL LEGADO DE LA FELICIDAD

*Existe una vitalidad, una fuerza,
una aceleración que se traduce en acción a través tuyo,
Y ya que solo existe uno como tú en el tiempo, esta
expresión es única.*

*Si la bloqueas jamás existirá a través de ningún otro
medio y se perderá.*

El mundo nunca la tendrá.

*No es tu deber el determinar qué tan buena es,
o qué tan valiosa es,*

o como se compara con otras expresiones.

Tu deber es mantenerla tuya, clara y directamente,

Tu deber es mantener ese canal abierto.

*Ni siquiera tienes que creer en ti mismo o en tu trabajo.
Tienes que mantenerte abierto y directamente alerta a los
impulsos que te motivan.
Mantén el canal abierto.
Ningún artista está conforme.
No existe satisfacción alguna en ningún momento.
Solo existe una divina insatisfacción,
Una bendita inquietud que nos mantiene marchando
Y nos hace más vivos que otros.*
(Carta de Martha Graham a Agnes de Mille)

Martha Graham fue una importante bailarina y coreógrafa estadounidense que rompió con muchos de los cánones establecidos en los principios clásicos de la danza. Su influencia fue inmensa en la danza moderna, convirtiéndose en una de las principales referencias artísticas del panorama cultural durante los años 20, 30 y 40 principalmente, comparable a Picasso en pintura, a Hitchcock en cine, a Hemingway en literatura o Frank Lloyd Wright en arquitectura.

Desarrolló una profunda amistad con otra bailarina y coreógrafa llamada Agnes de Mille conocida, a su pesar, por ser la sobrina de Cecil B. de Mille, quien junto a su propio padre William, no sólo no facilitaron su carrera como actriz en Hollywood, sino que prácticamente la anularon. Querían ahorrarle a su sobrina e hija las “dificultades” que seguro encontraría en un Hollywood tan glamuroso como oscuro.

Sin embargo, Agnes, deseosa de expresar su creatividad a través de alguna vía, encontró en la danza el lugar para saciar su sed creativa. Pero su corpulencia, su falta de técnica (comenzó tarde los estudios de baile) y su poca flexibilidad, supusieron otro obstáculo al que enfrentarse. En una época crítica de su vida, Agnes se planteó abandonar su carrera por considerar inútil tanto esfuerzo. Pero Martha le hizo cambiar de opinión esta esta carta, que a su vez, se ha convertido con el tiempo en fuente inspiración para

muchos artistas. Agnes Llegó a pertenecer a la *Academia de las Artes y las Ciencias Norte Americana*, ser *Premio Nacional de las Artes*, *Premio Kennedy Center Honors*, *Premio Tony* a la mejor coreografía (1947), entre otras muchas menciones, medallas y logros.

La capacidad de toda persona puesta en duda, provoca el abandono de lo que el ser humano está llamado a ser. Todos tenemos un talento con el que iluminar. Una tarea, una misión en la vida. Como padres, nuestro deber es ayudar a que nuestros hijos descubran el suyo.

“Conocemos lo que somos, pero no en lo que podemos convertirnos”, repetía Shakespeare a sus alumnos.

Por eso, este principio aplicado a la educación, es determinante para comprender hasta qué punto son importantes unos padres implicados en la educación de sus hijos. Es en el entorno familiar en donde esa semilla debe ser descubierta y alimentada. Una atmósfera, cerrada, castrante y sin entusiasmo, genera una frustración vital que impedirá al individuo, y por ende a la familia entera, ser feliz.

Y así es como llegamos a la raíz principal de nuestra tesis; la felicidad es el principal legado que podemos entregar a nuestros hijos. Pero enseñarles a ser felices no es tarea fácil cuando la mayoría de las veces somos los adultos el foco de infelicidad y tristeza.

“De pequeño me enseñaron a querer

Ser mayor.

De mayor voy a aprender a ser pequeño.”

(“De Mayor” Enrique Bumbury disco “Pequeño cabaret ambulante” 1999)

Aprender a ser pequeño... ¿Para qué? ¿Qué sentido tiene? ¿No se trata de educar para convertir a nuestros hijos en adultos responsables?

La mirada de un niño es clave para recuperar la felicidad, para descubrir que todo es posible, para convertir la vida en un viaje inolvidable.

Ni el sistema educativo español, ni la sociedad en general, valoran el talento creativo. Confundimos éxito, fama, revistas del corazón, series de televisión, photocalls, alfombras rojas y flashes con la expresión artística. Si esto no llega, los artistas somos considerados por lo general, “unos muertos de hambre”.

Sin embargo, la creatividad salvará al mundo, no sólo por su poder de transformación; Bach, Einstein, Edison, Orson Welles, Madame Curie, Steve Jobs, Edward de Bono, Ken Robinson... (Por poner sólo unos cuantos nombres conocidos), lo repetían y repiten constantemente. La creatividad salvará el mundo porque nos abre a un canal de felicidad que desconocemos, y que es absolutamente liberador. Los niños son por naturaleza creativos. Al menos hasta que entran en la escuela.

Para seguir avanzando debemos que contestar no sólo como padres, sino también como personas, a las siguientes preguntas:

¿Somos felices? ¿Somos conscientes de que el peso que llevan nuestras “mochilas” muchas veces se lo cargamos también nuestros hijos? ¿Estamos dispuestos a soltar lastre y re aprender? ¿Nos queremos arriesgar a volver a mirar el mundo como cuando éramos niños? ¿Asumimos el poder que tiene la familia para transformar el mundo? Si vuestra respuesta es sí, podéis seguir leyendo.

Sólo buscando la felicidad mía y del otro podremos educar con cuerpo y alma.

“Sería muy poco feliz si pudiera describir hasta qué punto lo soy”. Nuevamente recurrimos al fértil ideario shakesperiano.

Son muchos los retos a los que nos enfrentamos y muchos los prejuicios que tendremos que soltar en este camino hacia “el legado de la felicidad”. Pero merece la pena.

3. LOS RETOS

3.1. Desenraizamiento vs. memoria histórica

El primer y resbaladizo reto al que nos enfrentamos como familia es el progresivo desenraizamiento que está sufriendo el individuo en la sociedad actual y, lo queramos o no, está influyendo en la familia.

“Lo que antes era un proyecto para “toda la vida” hoy se ha convertido en un atributo del momento. Una vez diseñado, el futuro ya no es “para siempre”, sino que necesita ser montado y desmontado continuamente. Cada una de estas dos operaciones, aparentemente contradictorias, tiene una importancia equiparable y tiende a ser absorbente por igual.” (Z. Bauman 2003)

El sociólogo y pensador Zygmunt Bauman, dio la clave como pocos lo han hecho. En su libro *“La Modernidad Líquida”* (2000) y poco después en *“El amor líquido”* (2003), habla de que las sociedades actuales altamente globalizadas, están muy marcadas por la economía de consumo. Bauman muestra cómo el consumismo ha atrapado al ser humano en un individualismo que convierte las relaciones sociales en un análisis de *“los riesgos y angustias de vivir juntos o separados”* (Z. Bauman 2003). Esta mirada convierte a la persona en un “analista vital” cuyas decisiones son siempre pensadas en términos de costes y beneficios. Cualquier relación que suponga un compromiso más allá de sus cálculos, no puede ser asumida.

De manera casi imperceptible hemos retrocedido a tiempos ancestrales. Nos hemos convertido en nómadas. Pero ahora el nomadismo es emocional. Es un nuevo paradigma sobre el que la familia se mueve en plano inclinado. Hombres y mujeres que deambulan y pasan por la vida como turistas, cambiando de sitios, trabajos, cónyuges, valores, orientación política, sexual...; que se esconden en un individualismo tecnológico que paradójicamente los inserta en la cultura globalizada desarraigante. Una sociedad en la que prima la inmediatez por encima de lo duradero, y la evasión por encima de una conciencia real. La empatía está limitada a los emoticonos y la solidaridad es una respuesta inmediata sin apenas repercusiones. Nos escondemos en titulares sensacionalistas y en fake news para no enfrentarnos a la realidad y terminamos evitando cualquier relación mínimamente comprometida.

“El sentido histórico implica una percepción, no sólo del carácter pasado del pasado, sino de su presencia; el sentido histórico incita a un hombre a escribir no sólo con los de su generación, sino con la sensación de que toda la literatura, desde Homero y, dentro de ella, toda la literatura de su propio país existe de forma simultánea y compone un orden simultáneo. Este sentido histórico que es un sentido de lo atemporal y también de lo temporal y lo atemporal juntos, es lo que hace que un escritor sea tradicional. Y es, al mismo tiempo, lo que hace que un escritor sea consciente con la mayor agudeza posible de su lugar en el tiempo, de su propia contemporaneidad” (T.S. Elliot 1917)

Este concepto de contemporaneidad que desarrolló el poeta inglés T.S. Elliot en su *“La tradición y el talento individual”* en 1917, puede convertirse en una respuesta. Recuperar la memoria para volver a enraizarnos. Según argumenta la directora teatral Anne Bogart *“La memoria desempeña un papel enorme en el proceso artístico. Cada vez que diriges un espectáculo estás dando cuerpo a un recuerdo”* (A. Bogart 2001)

En teatro, lo que llamamos “el aquí y el ahora” traslada al individuo a esa esfera de la conciencia de lo real que la modernidad líquida está destruyendo. Un aquí y ahora que recupera la corporalidad y la enfrenta a su propia historia, sus raíces, su esencia interna e inmutable. Le conecta con aquello que lo hace ser único e irrepetible, y le recuerda que tiene una misión en la vida que sólo él puede cumplir y que... *“Si la bloqueas jamás existirá a través de ningún otro medio y se perderá” (M. Graham)*

3.2. Deseo vs. bien común

El ser humano está llamado a amar y ser amado y el primer lugar donde el hombre es amado es en el vientre materno. La maternidad y la paternidad son, en mayor o menor grado, tan instintivas como necesarias, y suele ser uno de los acontecimientos más destacados y determinantes en la vida de una persona.

Cualquiera sabe que la procreación es un instinto de perpetuidad que experimenta todo ser vivo. No hay nada que esté llamado a extinguirse.

Sin embargo, la diferencia entre el ser humano y el ser animal es la autoconsciencia de su ser persona. Las relaciones unitivas en el ser humano no son solamente físicas como ocurre en el mundo animal. Sin embargo, tampoco son solamente procreativas. Al igual que el resto de los diferentes tipos de relaciones humanas, las sexuales son características, en cuanto a nuestro “ser persona”, porque somos un sujeto concreto, único, definido, diferente, digno, insustituible y consciente.

Este “ser sujeto”, está conectado con el mundo exterior a través de sus órganos sensitivos que perciben lo que les rodea. Es decir, el sujeto es materia corporal. Somos cuerpo tangible.

Como actores trabajamos con ese material tangible llamado cuerpo. Pero como actores, también percibimos que el cuerpo

“responde” a las percepciones sensoriales experimentando un movimiento interno que es intangible, pero que es tan “yo”, como nuestro tangible corporal. Se trata de la vida interior que facilita esa autoconsciencia que nos diferencia de reino animal.

“Cuando intento imaginar lo que el teatro puede ser y será en el futuro (no hablo en el sentido místico ni en el religioso en este momento), veo un asunto puramente espiritual en el que el espíritu del ser humano será redescubierto por los artistas. Nosotros, los artistas y los actores, escribiremos la psicología del ser humano. El espíritu se estudiará en detalle. No será un espíritu "en general", sino que será una herramienta concreta, o un método, que habremos de manejar con la misma facilidad que cualquier otra. El actor debe conocer qué es esta herramienta, cómo hacerse con ella y cómo utilizarla. Esto es lo que le ocurrirá al espíritu, que volverá a ser algo muy honorable una vez que sepamos cómo manejarlo y comprendamos cuán concreto y objetivo puede ser para nosotros. Puede ser mucho más expresivo para nuestro prójimo. Yo creo en el teatro espiritual, en el sentido de una investigación concreta del espíritu del ser humano. Sin embargo, esta investigación debe ser realizada por artistas y actores, no por científicos.” (M. Chejov 1941)

Es un hecho. Somos tan tangibles como intangibles, lo que nos hace sabedores de nuestras sensaciones y responsables de nuestros actos, puesto que nuestra autoconsciencia nos hace libres.

“El hombre no sólo percibe los elementos del mundo exterior y reacciona frente a ellos de manera espontánea, o si se quiere, incluso mecánica, sino que en toda su actitud en relación con el mundo, con la realidad, tiende a afirmarse a sí mismo, a afirmar su propio “yo” – y ha de actuar de este modo porque lo exige la naturaleza de su ser” (Wojtyla, 1996)

Ocurre que en la actualidad las relaciones humanas se han debilitado, pues hemos pasado de tratarnos como “ser sujeto” a

utilizarnos como “ser objeto”, incluso a nosotros mismos. Es el utilitarismo. El deseo propio se convierte en un dios que se impone por encima de la propia naturaleza.

El riesgo del utilitarismo es mayor del que aparentemente podamos imaginar. No sólo destruye nuestra dignidad, sino que reduce nuestros actos a impulsos instintivos e impide la construcción de un verdadero bien común.

Revisar cómo deseamos “al otro” y realizar una búsqueda conjunta del bien común en familia es otra de las claves educativas.

Así vivido, la familia es escuela de amor incondicional donde aprender a no utilizar a los otros, como objetos de mí deseo, si no como otro “yo” que colabora con el resto. Las relaciones conyugales se convierten en unión generosa y encuentro, en donde los hijos nunca serán fruto de un deseo personal de realización individual como padre o madre, sino don que ha de ser custodiado hasta que toque dejarlos partir.

“Tú eres el arco del que tu hijo, como flecha viviente, es disparado hacia el futuro. El Arquero toma como línea de mira el camino del infinito; él tiende el arco con toda su fuerza y sus flechas escapan con velocidad hasta perderse de vista. Y cuando la mano del Arquero te tense, deja que para ti sea el mayor placer; pues si Él ama la flecha que vuela, también ama el arco que no se estremece” (Gibran 1923)

La imagen del arquero que el poeta, pintor y novelista libanés Kahalil Gibran nos ofrece en su libro “*El profeta*”, es muy acertada. Somos un arco. Si fuéramos capaces de interiorizar y habitar corporalmente esa imagen (lo que los actores llamamos gesto psicológico), nuestra memoria corporal facilitaría que nuestra toma de decisiones se encamine hacia el bien común, y no hacia el deseo utilitarista.

3.2. Tic´s vs. Cuerpo

“Nuestro estilo de vida actual dominado por la tecnología, requiere una experiencia teatral que no se puede satisfacer con el video o las pantallas de cine (...) Quiero fomentar un tipo de humanidad sobre el escenario que demande atención y que exprese quiénes somos y que sugiera que la vida es más grande” (A. Bogart 2001)

Cuando las TICS nos invaden, conviene recordar de dónde venimos, para no perdernos en los retos digitales. Por eso, en esta era virtual queremos subrayar el valor sustantivo de educar con el cuerpo para no perder el alma.

Como ya hemos dicho, el cuerpo es presente, es aquí y ahora; es lo que nos pone en el mundo, y hace visible lo invisible. El objetivo es hacernos presentes en nuestro cuerpo. Unir tangible e intangible. Para ello es necesario recuperar la escucha activa y el autoconocimiento. Identificar en qué lugar de nuestro cuerpo estamos habitando, y comprobar si coincide lo que comunicamos con lo que realmente somos.

El cuerpo tiene memoria y está continuamente mandando señales que, consciente o inconscientemente no oímos. Cuando rompemos la escucha, disfrazamos el discurso e intentamos disimular la intensidad de nuestras emociones. Utilizamos nuestro cuerpo, pero no sentimos que somos nuestro cuerpo, lo que suele acabar en crisis de identidad. Estas crisis afectan a la comunicación interna familiar, convirtiendo los hogares en espacios, más o menos acogedores, pero en los que impera el mutismo.

Nuestra sugerencia es trabajar como se trabaja en un elenco. Todos somos parte del espectáculo; Imprescindibles. Pero se requiere del compromiso de cada miembro.

“Paradójicamente son las restricciones, la precisión la exactitud, lo que hace posible la libertad” (A. Bogart 2001).

Trabajar en elenco es un acto de autoridad. Para el actor desobedecer no es una opción. Quién va por libre rompe la creación artística. Es una partitura exacta. Lo que parece limitante, se convierte, tras un riguroso trabajo de equipo, en arte.

No hay crecimiento personal con independencia de las necesidades de los otros. Los directores/los padres han de tener visión global, pero respeto por el talento individual. No podemos involucrar a uno de nuestros hijos en tareas para las que no posee ninguna habilidad.

Por ejemplo, el bricolaje: colgar un cuadro con plastilina, claramente no es funcional. Sin embargo, tal vez ese mismo hijo, incapaz de coger un martillo, tiene un talento natural para contar historias, lo que resulta muy útil a la hora de contribuir a que los más pequeños se vayan a dormir.

En definitiva: Lo que hay que hacer es un casting para el reparto de tareas.

Cada familia con sus particularidades, deberá generar ese ambiente de colaboración sin improvisaciones, pero con flexibilidad. Porque la flexibilidad también es esencial en el trabajo en elenco.

4. ¿QUÉ ES LA TÉCNICA CONECTIVA?

Como ya hemos explicado, la Técnica Conectiva es un entrenamiento teatral basado en técnicas psicofísicas. El trabajo psicofísico del actor parte de la premisa de que la conexión entre cuerpo y psique posibilita una mayor conciencia interior y exterior, abriendo y conectando nuestros canales sensitivos y cognitivos al exterior. Se trata de recuperar la conciencia corporal más allá de lo puramente físico.

“El actor va más allá de su experiencia cotidiana para alcanzar una expresión que refleje la hondura del ser” (Chejov, 1944)

Nuestro enfoque de trabajo nace de la experiencia y el estudio de artistas como Sanford Meisner, Michael Chejov, Jerzy Grotowsky, Vsévolod Meyerhold, Anne Bogart o Tadashi Suzuki.

El reconocimiento propioceptivo de nuestro cuerpo, nuestras sensaciones y nuestra forma de expresarnos, influye directamente en nuestra manera de sentir, en nuestro comportamiento y en la creación de nuestros pensamientos y estados anímicos. Las conexiones que intervienen en dicho proceso son difícilmente perceptibles por lo que apenas somos conscientes. Aunque, existe una doble vía de comunicación tal y como apuntaba el psicólogo William James:

“Nos sentimos tristes porque lloramos, enfadados porque golpeamos, asustados porque temblamos, y no que lloramos, golpeamos o temblamos porque, según el caso, estemos tristes, enfadados o asustados.” (James, 1884)

Dicha vía es más reconocible ya que nuestro cuerpo se ve influenciado por nuestra psique respondiendo de diversas maneras. En cualquiera de los casos, el reconocimiento propioceptivo nos hace más conscientes y facilita las relaciones con los demás.

Además de esto, la Técnica Conectiva persigue guiar y estimular la creatividad.

La creatividad responde a la realidad vital de cada uno de nosotros, pero es la imaginación la herramienta común que permite expresarnos con libertad y espontaneidad. Sólo la imaginación es realmente eficaz en la creación artística. Así, entrenándola, comprendiéndola, concentrándonos en ella... se nos abre un campo infinito.

“La imaginación es la fuente de todo logro humano”
(Robinson, 2003)

4.1. La Técnica Conectiva en la gestión emocional y educación

“A lo largo de la vida resultan esenciales una mayor autoconciencia, una mejor capacidad para dominar las emociones perturbadoras, una mayor sensibilidad frente a las emociones de los demás y una mejor habilidad interpersonal, pero los cimientos de estas aptitudes se construyen en la infancia” (Goleman, 1995)

Desde que en los años noventa Daniel Goleman divulgara el concepto de inteligencia emocional sobre el que se estaba trabajando en diferentes líneas psicológicas y lo popularizara a través de su libro “Inteligencia emocional” (1995), tanto el interés por este concepto como la búsqueda, desarrollo y aplicación de dinámicas que nos hicieran más inteligentes emocionalmente han ido creciendo a lo largo de las últimas décadas. Del mismo modo, la sociedad en sus diferentes ámbitos, ha ido tomando conciencia de la importancia de una adecuada gestión de las emociones tanto para el desarrollo personal, social, familiar como el laboral, siendo éste un campo en incesante desarrollo.

La sociedad actual sitúa al hombre moderno ante una serie de retos diversos, algunos de los cuales han sido ya comentados en este capítulo. Dichos retos requieren de adaptabilidad a los cambios tecnológicos, estructurales, sociales, económicos, etc... se nos pone a prueba en un marco en el que nos exigimos ser más eficaces, eficientes y vivir una vida personal y familiar plena.

Algo parecido ocurre en el ámbito de la educación; para afrontar esta evolución no sólo necesitamos de nuestro intelecto e inteligencia lógica, sino que también hemos de saber gestionar

nuestras emociones y que afectan a nuestras decisiones, pensamientos, ideas, valores, y conductas.

Pero si bien, creemos saber cómo desarrollar nuestra inteligencia lógica y más racional por el tipo de sociedad en la que vivimos, no ocurre lo mismo con nuestro “aparato” emocional y su influencia en nuestros procesos cognitivos y relacionales y en los de nuestros hijos.

A pesar de la difusión de los términos de inteligencia múltiple e inteligencia emocional y social, su desarrollo se nos hace difícil, ya que la inteligencia emocional se afianza en nuestra infancia y juventud, dando como resultado nuestros propios patrones emocionales y conductuales. De ahí la importancia de sostener a nuestros hijos desde pequeños en hogares con ambientes abiertos que permitan que sus patrones sean flexibles a los cambios, pero enraizados en sus orígenes.

En nuestras clases, solemos encontrarnos con personas bloqueadas que piensan que sus maneras de hacer y de pensar son hábitos adquiridos difíciles de cambiar. Sin embargo, se equivocan. Los avances en la materia y las revelaciones de estudios en psicología y neurociencia, nos dicen que el cambio de hábitos y procedimientos es posible con rutinas de entrenamiento y disciplina.

“La neurociencia demuestra que cuando una persona tiene que hacer un cambio en su vida, esa persona cambia” (Alonso Puig, 2013)

El primer paso es conocernos a nosotros mismos y tener la voluntad de dejar moldearnos y moldear a nuestros hijos.

Motivados por construir un entorno en el que se fortalezcan los valores sociales, hemos investigado y desarrollado diferentes programas de intervención para el desarrollo personal en diferentes ámbitos; educativo, familia y empresas, al que hemos denominado

Proyecto Gen, (Gestión emocional en tu entorno). Con Gen Familia facilitamos a los participantes los principales procesos creativos para educar con cuerpo y alma.

4.2. La belleza. Redescubrimiento del valor del ser humano

En nuestras clases solemos invitar a los alumnos a salir de viaje. Un viaje intangible e imaginario. Suele ser costoso, aunque revelador. Los roles cotidianos nos fuerzan a seguir adelante. Es nuestra propia supervivencia la que está en juego, es normal que ahogemos ese rol creativo en nosotros. Lo extra cotidiano no está de moda. Parece bastante inútil. Las asignaturas que fomentan la creatividad distraen.

Atendiendo al análisis de nuestra sociedad que hemos realizado en el apartado 2.1., una sociedad de consumo necesita consumidores, y para consumir necesitamos dinero, y para tener dinero hace falta un sueldo, y para tener un sueldo hay que trabajar. Mejor poner foco en la productividad.

No pretendemos decir con esto que el trabajo induce consumismo por naturaleza. El trabajo es una valiosa herramienta donde poder desarrollarnos como personas. Pero es un hecho que los horarios laborales, superan con mucho, las horas dedicadas a nosotros mismos y nuestras familias. Vivimos en el hacer.

Os vamos a contar un cuento del genial escritor Slawomir Mrozek titulado “*Voluntad y acción*”

“Soy un hombre de acción y no arrojé la toalla en ningún momento. Así que, ni siquiera ahora que me encuentro solo en una barca en mitad del océano, he perdido el optimismo y la voluntad de acción. Pero ¿cómo actuar si no hay remos, ni vela, ni siquiera timón? En un bolsillo he encontrado un sacacorchos, cosa inútil en mi situación. Pero ¿para qué sirve el ingenio? El sacacorchos es

un tipo de taladro, de manera que algo se puede taladrar. Cualquier actividad es siempre mejor que estar con los brazos cruzados. La barca está hecha de una dura madera y me ha resultado trabajoso taladrarla. Por suerte, además de las cualidades personales antes mencionadas, me caracteriza también la perseverancia, gracias a lo cual, antes de la puesta de sol, en la barca hay un precioso agujero. Como oscurecía, he tenido que interrumpir el trabajo a pesar de que la inactividad me disguste tanto. Sin embargo, ¿de qué sirve la paciencia? Esperaré y, cuando salga el sol, procederé a taladrar otro. Y no es que me abandone el optimismo, pero ¿de dónde sale este misterioso burbujeo y por qué el agua me llega ya hasta las rodillas?”

El activismo ahoga la belleza que podemos encontrar en la realidad cotidiana. Nadie nos enseña a pararnos a pensar, a escuchar, a esperar. Por ello iniciar ese viaje requiere de un tiempo del que no disponemos. Si además de trabajar, hemos sido valientes y nos hemos lanzado a la aventura de formar una familia, la dificultad es doble.

El caso es que tenemos una obligación ¿Cómo hacer compatible que lo tangible conviva con lo intangible? ¿Cómo no ahogar nuestra capacidad de crear con la necesidad de producir?

Tal y como os hemos retado en el principio del capítulo; reaprendiendo a mirar con otros ojos a nuestro yo cotidiano. Es la mirada de un niño. Esa mirada capaz de asombrarse con cualquier menudencia, convirtiendo una piedra en un cuatro por cuatro, un calabacín en un cohete espacial, o un traslado en metro en un viaje al centro de La Tierra. Los niños descubren algo nuevo en cada rincón y esperan con ilusión las sorpresas que trae cada día.

Con el tiempo vamos desaprendiendo. Nuestras agendas (y lo que es peor, las tuyas), se van llenando de citas, reuniones, compromisos, obligaciones y vamos cubriendo el asombro, la novedad la ilusión y la sorpresa, de una película impermeable a la

contemplación de la belleza extraordinaria que existe en lo cotidiano.

En la novela “*El idiota*” de Dostoyevski, el Príncipe Mishkin habla con el joven Ippolit; “*La belleza salvará al mundo. Pero, ¿qué belleza?*” pregunta Ippolit a Mishkin (F. Dostoyevski, 1868). El autor no responde a la pregunta, pero para muchos expertos, se trata de una belleza cercana a la figura de Cristo. En cualquier caso, la novela y sobre todo el personaje del Príncipe, son un claro ejemplo de que la belleza se hace tangible en el bien.

“*La potencia del bien se ha refugiado en la naturaleza de lo bello*” decía Platón.

Esa nueva mirada surgirá de manera natural permitiendo que nuestro “yo cotidiano” mire la vida a través de los ojos de nuestro “yo creativo”.

Cuando vemos un tapiz podemos observar la perfección de cada puntada, pero si los viéramos por detrás, nos encontraríamos ante un montón de nudos e hilos que apenas esbozan el otro lado. Es la cara y la cruz de la misma moneda. Solo miramos los nudos (lo cotidiano) y nos perdemos la obra de arte (lo creativo).

Redescubrir el valor del ser humano pasa por volver a mirar con los ojos con los que mira un niño. En este caso, son ellos los que se convertirán en nuestros educadores si les permitimos crecer habitando ese hermoso lugar en el que habita la inocencia. Resulta manido, pero es necesario pasar tiempo con ellos para que se nos pegue algo de esa expresión visible del bien.

4.3. Los principios que sustentan una familia abierta y conectada

Los actores trabajamos sobre firmes y rigurosos principios. Entrenamos hasta quedar exhaustos para alcanzar la precisión que

la obra exige. Incluso en los espectáculos de improvisación, hay un estudio concienzudo y un perfecto control del cuerpo, las palabras, la forma y la vida interna, para responder a todos los estímulos que aparezcan y afectan en la creación.

Los ensayos requieren de un enorme esfuerzo físico y mental. No podemos parar de aprender y entrenar, pues perderíamos verdad en la escena. Actuar no es repetir -aunque es necesario que en teatro los actores podamos repetir las acciones físicas, pero siempre vívidamente-, si no el público en la escena lo notaría y el teatro se convertiría en dormitorio.

Los actores respondemos a impulsos violentos que de alguna forman despiertan la conciencia. *“Para Víctor Schklovsky, escritor y crítico ruso que desarrollo su carrera a lo largo de todo el siglo XX, la función del arte era la de despertar aquello que duerme”* (A. Bogart 2001). Artistas como Bertolt Bretch o Pablo Picasso trabajaron en esa misma línea.

“Cuando comienzas un cuadro, a menudo descubres algunas cosas bonitas. Debes ponerte en guardia frente a eso. Destruyelo, hazlo muchas veces. En cada destrucción, el artista no suprime realmente ese bello descubrimiento, sino que lo transforma, lo condensa, lo hace más sustancial. Lo que sale al final es el resultado de los hallazgos que se han desechado. De otra manera te conviertes en un experto de ti mismo. Yo no me vendo nada a mí mismo” (P. Picasso en A. Bogart 2001)

Correr riesgos no es malo. Equivocarse no es malo. Tener que volver a empezar una y otra vez no es malo, siempre y cuando trabajos con unos principios que te sustenten.

En *“Los 7 hábitos de las personas altamente eficaces”* de Stephen Covey, se cuenta un cuento que resume esta cuestión de los principios. A continuación, os lo transcribimos.

“Durante unos ejercicios navales en mar abierto que debían ejecutarse durante siete días en medio de terribles condiciones atmosféricas, el oficial de uno de los navíos dió un aviso urgente a su capitán:

--¡Capitán, observo una luz a estribor!

Ante esto, el capitán preguntó:

--¿La luz es intermitente o continua?

El oficial responde:

--¡Es continua, mi capitán!

Si la luz era continua, significaba que la luz venía de otro navío y que éste estaba en trayectoria de colisión. El mar estaba muy picado, con densa niebla, y era de noche, de modo que había que actuar con urgencia.

--¡Comuníqueme de inmediato con ese navío!

-- Atención, le habla el capitán del destructor N777 de la Armada de los Estados Unidos. Le sugiero que vire 20 grados pues está en trayectoria de colisión con nosotros.

Del otro lado del intercomunicador se escuchó una voz con la siguiente respuesta:

-- Aquí el cabo segundo Smith. Yo en cambio le pido a Ud. que vire 20 grados inmediatamente porque están en trayectoria de colisión.

Al oír esto el capitán se molestó mucho por la irreverencia y ordenó severamente:

--¡Cómo! ¡Yo soy el Capitán y este es un navío de guerra! ¡Le ordeno virar 20 grados a su trayectoria inmediatamente!

El cabo segundo responde:

--Este es un faro. Si no vira Ud. 20 grados, se estrellará con tierra.

El navío viró y se salvó.”

Los principios nos salvan de rompernos con las rocas de la vida.

Desde nuestra experiencia, cuando trabajamos con padres y madres, los más enriquecedores para trabajar en familia son:

- **Abrir:** Abrir nuestro corazón al otro. Una actitud abierta permite reconocer cambios en nuestros hijos con tiempo de reacción. Resulta más fluida la comunicación pues te hace más flexible y enriquece a cada uno de los miembros de la familia.
- **Conectar:** Antes de comenzar cualquier conversación es imprescindible constatar que la otra persona, no sólo está en la habitación y te está mirando a los ojos (conectada), sino que también está preparada para recibir lo que tienes que decirle.
- **Dar:** Una vez asegurada la conexión y con nuestra actitud abierta al otro, el siguiente paso es darte al otro. Dar no es imponer, es proponer. Si das con gesto adusto, brusco o tenso, no conseguirás que el otro reciba nada.
- **Recibir:** De todos los principios es este el más difícil de conseguir. En una sociedad acostumbrada al “hacer” más que a “esperar” como apuntaba el cuento de Mrozek, no es fácil tener la actitud de escucha y de espera que toda familia debería tener. Aprender a recibir del otro, es imprescindible para una comunicación fluida. La cuestión es entrenar el recibir con apertura y conexión, de otra manera será imposible transformar lo que has recibido en respuesta proactiva.

Cada uno de estos principios tiene su gesto corporal arquetípico. Conviene entrenarse en ellos pues el cuerpo tiene memoria y esta os permitirá tener un lenguaje corporal adecuado para cada situación.

5. CONCLUSIONES

El ser humano comunica su interioridad, a través de su herramienta visible -el cuerpo-, su interioridad, mediante procesos sensitivos y cognitivos. Es imprescindible reconocerlos y entrenarlos para ser consencientes de nuestra individualidad. Los órganos sensoriales, estimulados por el mundo exterior (todo lo que no soy yo), son una interacción que afectan a esas percepciones. Depende de cómo utilicemos toda esa información el cómo seremos. Afecta tanto a nuestras emociones como a nuestra línea de pensamiento, acción y voluntad.

La familia, necesita redescubrir la realidad de la belleza de su existencia, el amor que la sostiene y la felicidad que irradia al mundo. Es la mayor de las historias jamás contada por ningún artista.

“Caminaba una mañana con cierta prisa por llegar a mi destino. A penas iba fijándome en las cosas que me rodeaban. Calles, edificios, personas... aunque allí estaban, envolviéndome con su presencia. Sólo iba rápido, mirando al suelo. ¿Mí única visión? Las baldosas ¿Mi único pensamiento? la hora de la cita.

No conocía mucho la ciudad, así que, de cuando en cuando, tenía que levantar la cabeza para asegurarme de que estaba en la calle correcta. En una de esas “cabezadas”, me di cuenta de que me encontraba en medio de un jardín. Era tanta la urgencia por llegar, que ni me había percatado de ello. Sin embargo, había muchas las señales a mi alrededor... El olor de los jazmines, el ruido de mis pisadas en la arena, el silencio roto por algún trinar, el frescor de

una fuente. Entonces tuve la necesidad de pararme. Mi corazón latía con fuerza; todavía no estoy segura si lo hacía por los nervios de ser puntual o por lo que estaba empezando a ver.

Lo cierto es que sabía que no podía pararme demasiado tiempo. Las personas que me esperaban eran muy importantes y no podía perder la oportunidad que aquel encuentro me brindaba.

Mi cabeza gritaba: “más de prisa, más de prisa”, pero mi corazón sonreía. Empecé a notar un calor interior que antes, me había pasado totalmente desapercibido. Miré al sol por si había cambiado el ambiente atmosférico, pero seguía igual, tal y como lo había dejado la última vez que mis ojos habían mirado hacia arriba en busca de la siguiente calle que tenía que coger, calle Pedro Aragonés.

La fricción entre observar y continuar, empezaba a resultarme incómoda. De pronto oí un ruido extraño, ajeno a mi memoria auditiva. Era algo así como ¡Zis, zas, zis zas! Me di la vuelta y vi a un viejo jardinero que iba cortando hoja a hoja los setos de aquel jardín. Parecía no tener ninguna prisa.

Fue entonces cuando descubrí la belleza que me estaba cautivando. Los setos, corte a corte, habían adquirido mil y una formas. Las manos de un jardinero, se había convertido en las de un escultor. Me acerqué y le pregunté ¿Cómo era capaz de realizar ese trabajo tan perfecto y minucioso? Me respondió con leve una sonrisa en la comisura de sus labios: “Con amor”.

Entonces salí corriendo. Llegué puntual. Y Cuando me senté delante de la cara de todos aquellos señores que me esperaban con sus caras de serios. No pude evitar soltar una tremenda y ruidosa carcajada... “¿Por qué te ríes?” Preguntaron asombrados. “Por amor” contesté.” (E. Latonda 2019)

Cualquier cosa que hagamos por amor y con amor, será fructífera en la educación de tus hijos. Cuando os sintáis

desorientados, mirad al oriente, por donde sale el sol y dejad que vuestro cuerpo se caliente.

Capítulo IV

Aprendizaje Servicio: un puente entre la escuela y el entorno. Implicación de las familias

MARTA GÓMEZ GÓMEZ

Universidad Rey Juan Carlos

1. ¿POR QUÉ HABLAMOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO?

Desde hace ya algún tiempo estamos experimentando en el ámbito educativo una serie de cambios de diversa índole (legislativos, económicos, tecnológicos, pedagógicos...) que están transformando la manera de enseñar, la manera de aprender y, en definitiva, la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. El sistema educativo está en un continuo proceso de adaptación a las necesidades actuales. La irrupción de las tecnologías en las aulas, la expansión imparable del inglés a todas las etapas educativas, la desorbitada oferta de actividades extraescolares para que los niños continúen unas horas más en los centros educativos, etc., nos invita a reflexionar sobre la razón de ser de todo esto: el niño.

Ante tanto cambio vertiginoso se hace imprescindible volver al origen de todo, volver a pensar en lo realmente importante, la educación de nuestros estudiantes. Desde la Constitución española (1978) en su artículo 27.2, las diferentes leyes educativas, como la actual Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), nos recuerdan que el objetivo general de la

educación es garantizar la formación integral de los estudiantes que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad. Porque realmente esto es lo importante, que el estudiante, independientemente del curso o etapa educativa que esté cursando, sienta que está desplegando todas y cada una de sus áreas de desarrollo y sienta que está construyendo su propia personalidad. En todo este proceso es indudable el papel que tienen factores como la educación en valores, las experiencias de aprendizaje, el rol del estudiante, las relaciones sociales que se generen, etc.

Sabemos que somos seres sociales, por lo que necesitamos de un otro para complementarnos. Tal y como afirman Lotti y Betti (2019) es importante entender la práctica del yo en relación con los demás, pues el contexto social nos delimita, nos conforma y nos completa. Sin embargo, hoy en día estamos siendo testigos de situaciones y actitudes de excesivo individualismo (Abad y Espinosa, 2018). La competitividad que en ocasiones impera en nuestros días hace que sea urgente reflexionar sobre el enfoque que le estamos dando a la educación de nuestros niños tanto desde los centros educativos como desde los hogares.

Por ello, se hace necesario trabajar en los centros escolares desde metodologías que no solamente se centren en la adquisición del conocimiento, si no que consideren las competencias personales y emocionales de los estudiantes como la principal razón de su puesta en práctica.

El Aprendizaje-Servicio Solidario (en adelante ApS) es una manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a la conexión con el entorno del estudiante, con las necesidades de su alrededor y con la responsabilidad de poder/querer hacer algo para mejorarlo. Por esta razón es mucho más que una metodología. Es una manera de que el estudiante, cualquiera que sea su edad, comience a mirar a su alrededor, a comprometerse con las

necesidades, a transferir sus conocimientos y habilidades y, también, a ser una mejor persona.

Como comentan Lotti y Betti (2019) no es suficiente cuidarnos a nosotros mismos, sino que cuidar y servir a los demás se convierte en una necesidad social para autorrealizarnos y complementarnos como personas. Por ello, el ApS emerge como paradigma que permite al individuo nutrirse para/con los demás. Es una experiencia que tiene un alto impacto en todos los sentidos: académico, competencial, social y emocional. Es por ello, por lo que se apuesta por metodologías de enseñanza que impliquen a los estudiantes, que les conecten con los contenidos académicos de su curso, pero, sobre todo, que les vinculen con la realidad de su entorno. Esta metodología enlaza el enfoque tradicional del proceso de enseñanza con la innovación que supone aplicar en un contexto real lo aprendido en el aula siendo solidario.

Desde el lugar que ocupa la familia en la vida del niño se hace imprescindible enseñar también en los hogares esos valores tan necesarios para el correcto desenvolvimiento en una sociedad plural y global como la actual. Así mismo, es preciso que las familias conozcan, apoyen y se impliquen en las iniciativas que desde los centros educativos se pongan en marcha para conseguir estos objetivos de manera conjunta, pues la educación en valores es una labor de todos.

2. CONOCIENDO EL ApS

2.1. Lo que es y lo que no es ApS

Estamos ante una metodología con una gran trayectoria en países como Argentina, Estados Unidos, Holanda y otros, sin embargo, en España, aunque ha llegado más tarde, las iniciativas y experiencias en ApS, así como los grupos territoriales o Redes

promotoras en las diferentes comunidades autónomas, han crecido vertiginosamente en los últimos años (Battle, 2013). Una de las definiciones más conocidas de Aprendizaje Servicio es la proporcionada por Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006). El ApS es una “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (p. 20). En esta línea, para la Red Española de Aprendizaje Servicio el ApS es “aprender haciendo un Servicio a la comunidad”. Es decir, el “*learning by doing*” que aboga Dewey, pero con un añadido interesante: el entorno, la comunidad, la sociedad. No hace falta pensar en grandes problemas, como la paz en el mundo, o en grandes necesidades, como la pobreza mundial. El ApS es perfecto para actuar en un círculo cercano y accesible al individuo. Probablemente, cuanto más cercano, más conscientes y sensibilizados estemos con las necesidades y, por tanto, mayor compromiso adquiramos.

Este aprendizaje experiencial ofrece a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su pensamiento estratégico. Esto es así pues al trabajar en situaciones reales que no son simuladas deben saber responder de manera seria y solidaria ante el análisis de esa realidad, la detección de necesidades, el diseño y planificación del servicio, la ejecución del mismo teniendo en cuenta los participantes, los recursos, las limitaciones, etc., y por supuesto, la reflexión y evaluación (Uruñuela, 2016).

En ocasiones, los estudiantes se preguntan “¿esto, para qué sirve?”. Desde las aulas a veces no se les muestra el verdadero valor y la aplicación de los conocimientos que les estamos enseñando. Ese aprendizaje significativo pueden descubrirlo por ellos mismos, pero en otras muchas ocasiones se pierde por el camino. A través del ApS descubren el sentido y la utilidad de lo que están aprendiendo. Se implican en la práctica, por lo que el

aprendizaje es acción y, por supuesto, todo este proceso pasa por la motivación, mejorando su actitud hacia el aprendizaje y hacia su entorno.

Pero ¿el ApS es un voluntariado? ¿es un trabajo de campo? La respuesta es no. Estas maravillosas prácticas comparten con el ApS algunos elementos tales como la ayuda, el servicio, la solidaridad hacia un problema, etc. Sin embargo, siguiendo a Uruñuela (2016) el ApS tiene aparte un claro componente pedagógico, un vínculo con el currículum escolar donde hay tres fases importantes: la exploración, la acción y la reflexión. Por tanto, es clara la interacción y conexión entre la aplicación de conocimientos académicos (interdisciplinarios), el desarrollo de competencias personales y el trabajo en contextos reales. Toda una experiencia y una aventura para vivir desde el aula y fuera de ella.

2.2. Elementos básicos de un ApS y personas implicadas

Cualquier proyecto de ApS debe partir de una **necesidad** concreta y real. Por tanto, la detección de necesidades se convierte en el primer elemento clave de esta metodología. Es preciso mirar alrededor de uno mismo y preguntarse ¿qué puedo hacer yo para mejorar esto? En este sentido, hay una necesidad imperiosa de que la escuela se abra al entorno y de que, a los niños, independientemente de la edad que tengan, se les haga ver más allá de sus necesidades, de su propia vida, y que se sensibilicen y empaten con lo que hay a su alrededor. En este sentido, las familias tienen un papel importante. Desde sus hogares se debería hacer un esfuerzo por ofrecer a los niños una educación rica en valores sociales y en el sentimiento de pertenencia al grupo, a la sociedad.

Por otra parte, es imprescindible tener claros cuáles son los **aprendizajes** a transferir. Es decir, qué conocimientos, habilidades, capacidades que están adquiriendo y desarrollando los

estudiantes en sus centros pueden compartir con aquellas personas o situaciones de necesidad. En esta fase hay que hacer un esfuerzo por definir muy bien los aprendizajes, las fortalezas y limitaciones de los estudiantes, y trabajar teniéndolas claras en todo momento.

Los proyectos ApS se materializan en un **servicio** que dar. Por ello, es imprescindible planificar bien qué se va a hacer, cuándo, cómo, con qué, etc. Estos interrogantes marcarán el desarrollo del proyecto en el que la reflexión y la participación son los ejes vertebradores del proyecto. Este tipo de participación requiere que sea activa pues cada individuo implicado tiene un papel importante en el proyecto. Sin embargo, en ocasiones cuesta motivar a profesores y estudiantes a salirse de su propia rutina, de su propia vida, de ver más allá. Se sabe que “para impulsar un proyecto de ApS es condición necesaria promover la participación de los miembros de la comunidad, lo cual supone un reto debido a las prácticas pedagógicas que imperan en las escuelas” (Ochoa y Pérez, 2019, p.1). Por ello, es preciso romper con los sistemas tradicionales centrados en los libros y en la adquisición de conocimiento para demostrar en los exámenes y abrirse a nuevas maneras de enseñar y de aprender que tienen su foco en el entorno, en la aplicación práctica y real del conocimiento.

En la figura 1 se muestra cómo interactúan los diferentes elementos de un Aprendizaje Servicio.

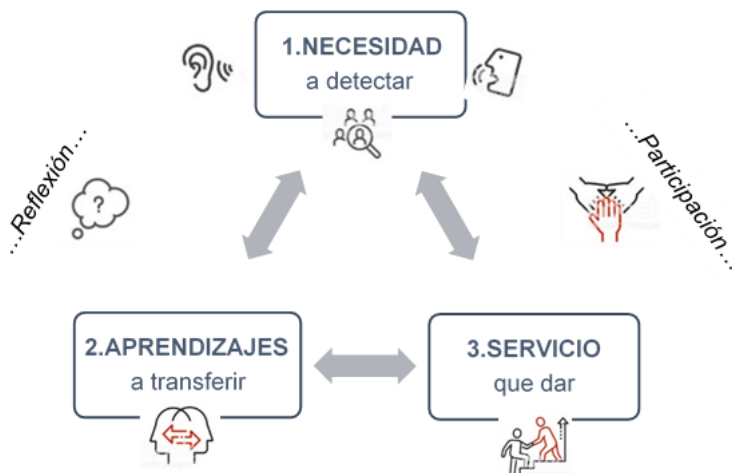


Ilustración 9. Elementos que interactúan en un ApS. Elaboración propia

Uruñuela (2016) considera que en estas experiencias la reflexión y la participación son los motores que mueven el engranaje. Son el punto de partida que permanece durante todo el proceso y que adquiere mayor relevancia al finalizar del proyecto. Como se puede ver, los aprendizajes están conectados al servicio y el servicio es una respuesta a la necesidad detectada.

Por otra parte, debido a la naturaleza social de este tipo de metodología las personas que participan se convierten en una gran familia. Una red que trabaja desde diferentes perspectivas en base a un único objetivo. Como propuesta metodológica en los centros educativos el ApS puede ser una experiencia aislada de un profesor, un curso, un departamento, o puede ser una iniciativa del centro. Independientemente de eso, los profesores y el equipo directivo actúan de directores del proyecto, coordinando todas las fases, garantizando la adecuación del servicio y evaluando la experiencia. El proyecto no se puede llevar a cabo sin la colaboración e implicación de los estudiantes que serán quienes den el servicio y quienes transfieran los conocimientos. El

aprendizaje que este grupo obtiene va más allá del simple refuerzo de los conocimientos adquiridos en el aula. Los destinatarios del ApS son las personas que van a recibir el servicio y que, presumiblemente tienen la necesidad detectada. Evaluar su punto de partida, su proceso y su estado final es imprescindible para reflexionar sobre la adecuación del proyecto. Paralelamente a todos estos agentes la colaboración de las instituciones, asociaciones, fundaciones, etc., es de vital importancia para sumar esfuerzos y crear lazos de colaboración entre entidades educativas y sociales que impulsen proyectos ApS conjuntamente.

2.3. ApS como experiencia neuroeducativa

Compartir es la base de nuestra esencia social (Sanz, 2017). Como seres sociales necesitamos del otro para desarrollarnos. La teoría sociocultural de Vygotsky ya nos advertía del impacto de las relaciones sociales y del entorno en el desarrollo del ser humano. Por lo que parece lógico que desde los diferentes ámbitos educativos (formal, no formal e informal) se potencien situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan al individuo desarrollar su dimensión social.

Sabiendo, además, que el cerebro es nuestro instrumento de aprendizaje, tenemos que poner el foco en cómo aprendemos socialmente y lo que supone en nuestro desarrollo y en el de los demás (Guillén, 2012). Pero para entender todo esto es necesario recordar la teoría evolutiva del cerebro triúnico propuesta por McLean (1990) quien defiende que el cerebro humano es en realidad tres cerebros en uno: el reptiliano, el sistema límbico y la neocorteza. Se habla, por tanto, de que tenemos un cerebro cognitivo, ejecutivo y emocional que actúa unido, es decir, tres partes en una que nos permite ser y actuar integrando estas tres dimensiones. Centrándonos un poco más, el cerebro social es el que nos permite relacionarnos, empatizar, convivir, etc., y

relacionado con esta necesidad vital para el ser humano encontramos a un grupo de neuronas que parecen ser las responsables, entre otras cosas, de la empatía que sentimos.

En 1991, el neurobiólogo italiano Rizzolatti junto a su equipo de investigación descubrió mientras buscaban propiedades visuales en el sistema motor de los monos un tipo de neuronas que se activaban cuando el animal ejecutaba una acción, pero también cuando estos observaban acciones similares realizadas por otros (Rizzolatti y Craighero, 2004). Las llamaron neuronas espejo. Siguiendo a estos autores, se produce una representación motora de la situación observada y en este proceso las neuronas espejo transforman la información visual y auditiva en conocimiento. Este sistema de neuronas está involucrado en la imitación, pero también en la comprensión de las acciones, quizá por eso cada individuo entendemos de diferente manera o mostramos sensibilidades diferentes ante una misma situación. Esto es así porque cada uno disponemos de un sistema de neuronas espejo específico que nos hace comprender, empatizar y responder de maneras diferentes ante un mismo hecho. Este tipo de neuronas se empezaron a considerar los mecanismos de la empatía emocional (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). De hecho, fueron llamadas por el neurocientífico hindú Ramachandran, “neuronas de la empatía”. En uno de sus estudios neurológicos pudo descubrir, entre otras cosas que pacientes con miembros amputados eran capaces de sentir a través de la activación de sus neuronas espejo.

Está claro que las emociones impactan fuertemente en nuestra forma de ser, pero también en nuestra forma de aprender. De hecho, Mora (2017) afirma que el cerebro necesita emocionarse para aprender. En los últimos años ha emergido una nueva disciplina, la Neuroeducación, que integra la ciencia de la Neurología con los conocimientos de ciencias de la Educación. Desde esta perspectiva, se sabe que las personas aprendemos mejor cuando entran en juego ingredientes como la curiosidad, la

sorpresa, la emoción, la práctica, etc. Es por ello por lo que se justifica científica y pedagógicamente la metodología de Aprendizaje Servicio, pues los estudiantes se sensibilizan con una situación real de necesidad, empatizan con ella, aprenden de diferente manera, empoderando sus conocimientos y capacidades y sintiéndose útiles y solidarios. Hay, por tanto, una clara conexión entre el cerebro y el corazón. Aprender enseñando se convierte en una experiencia neuroeducativa.

2.4. El desarrollo de competencias: aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir

Cuando se diseña un proyecto de ApS hay una clara intencionalidad pedagógica pero también una intencionalidad social que se funden para que el estudiante despliegue una serie de competencias que le permitan desarrollarse académicamente pero también como persona.

En el popular Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, conocido como Informe Delors (1996) se hacían explícitos los cuatro pilares en los que se basa la Educación: aprender a conocer que, supone adquirir conocimiento y desarrollar las capacidades cognitivas implicadas en tal proceso; aprender a hacer, que supone desarrollar las capacidades, procedimientos y estrategias para hacer, resolver, etc.; aprender a ser, o lo que es lo mismo, conocerse a sí mismo y construir su propia identidad y personalidad y, por último, aprender a convivir, para lo cual es necesario desarrollar actitudes de respeto, comunicación y relación. Estos pilares son la base en la que se sustenta el Aprendizaje-Servicio.

Además, se consideran los cimientos sobre los que se apoyan las competencias que el individuo desarrolla cuando participa en un proyecto ApS. En él, el “saber” se funde con el “saber hacer” desarrollando un “saber ser” que le permite crecer como persona.

De todas las competencias clave que los estudiantes tienen que desarrollar en su etapa obligatoria, quizá la competencia en comunicación, la social y ciudadana, la de aprender a aprender y la de iniciativa y espíritu emprendedor son las que más entran en juego en este tipo de proyectos. Así mismo, en una experiencia ApS se puede necesitar conocimiento de varias materias, de ahí que el trabajo cooperativo entre asignaturas, profesores e incluso entre etapas educativas sea tan exitoso. Aparte de esto, también se van a desarrollar de manera interrelacionada competencias personales y académicas (Hernández, Larrauri y Mendia, 2009), por lo que la transversalidad y el enfoque holístico e integrador es una de sus características más particulares.

Esta metodología al ponerse en práctica en un contexto real hace que sea precisa una participación activa de los estudiantes, por lo que promueve el protagonismo real del propio aprendizaje. Además, al ser una práctica social requiere de saber trabajar en equipo, de manera cooperativa (Puig y Palos, 2006). Hoy en día, con la irrupción de las metodologías activas, el aprendizaje cooperativo y colaborativo se está convirtiendo en la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero realmente ¿nuestros alumnos saben trabajar en equipo? ¿Seguimos enseñando y ellos aprendiendo de la misma manera que antes? Teniendo en cuenta la reflexión de la LOMCE (2013) sobre la realidad de nuestros días, “necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje” (p. 97860). El ApS, sin duda, persigue este objetivo. Pero, es más, en el preámbulo de la ley se pone de manifiesto que “detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen” (p. 3). Todos estos elementos entran en juego cuando llevamos a cabo un proyecto de ApS, de ahí lo completas que son estas experiencias de aprendizaje.

3. EL PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS NIÑOS

Está claro que, desde el ámbito formal, aparte de la enseñanza de contenidos más de tipo conceptual y procedimental, se hace un esfuerzo por desarrollar la dimensión personal y emocional de los estudiantes. Así nos lo recuerdan los Reales Decretos por los que se establece el currículo básico y enseñanzas mínimas de las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Pero el desarrollo de las capacidades personales de los niños no es exclusivo del centro educativo. Se sabe que la educación en valores forma parte de los ejes transversales que atraviesan todas las etapas educativas, todas las asignaturas y también, como no podía ser de otra manera, todos los ámbitos educativos. Por ello, desde el entorno familiar es preciso continuar y complementar la tarea que lleva a cabo el entrono formal de educar emocionalmente y en valores a los niños. Esto es así, porque en una sociedad en la que la educación en valores es tarea de todos, se hace imprescindible reflexionar sobre el papel que las familias deben desempeñar en la transformación de los sistemas y entornos educativos (Simón y Barrios, 2019).

Además, Suárez y Vélez (2018) nos recuerdan que la familia es el entorno donde se produce el proceso de socialización primaria, por lo que es el primer contexto donde los niños comienzan a abrirse a un entorno y a unas personas, hasta ahora desconocidas. Un contexto donde comienza a desarrollarse esa dimensión social que va a marcar su proceso de adaptación y de relación con los demás. De esta manera,

la familia se convierte en el primer punto de encuentro social, donde los niños aprenden a comportarse socialmente, teniendo en cuenta las normas de conducta establecidas por su núcleo familiar. Es decir, que es en este sistema que el niño aprende a ser competente socialmente, es aquí donde adquiere los elementos

imprescindibles para comportarse de forma socialmente correcta. Así las practicas familiares reflejan y transmiten los valores que se encuentran presentes en su entorno (p.182-183).

En esta micro sociedad que es la familia, el niño comienza a experimentar en todos los sentidos, por lo que es importante que sea un contexto en el que se cultiven emociones positivas. Teniendo como base los valores propuestos por la Psicología positiva (Peterson y Seligman, 2004) esos valores tienen que tener un claro componente de acción, es decir, que los niños desde sus hogares y fuera de ellos puedan experimentarlos, vivirlos y ponerlos en práctica. De esta manera, van conformando poco a poco su personalidad en base a ellos. A continuación, en la figura 2 se muestra una clasificación de los principales valores propuesta por ambos autores fruto de varios estudios. En ella se describen también las principales capacidades que desarrollan las personas cuando demuestran esos valores en acción. Estas fortalezas son las que se deben propiciar en el entorno familiar para que trasciendan al entorno escolar y social del niño.

Valores en acción	Descriptor
Sabiduría y conocimiento	Creatividad (Originalidad, Inventiva); Curiosidad (Interés por el mundo, Búsqueda de novedad, Apertura a la experiencia); Mentalidad abierta (Capacidad de juicio, Pensamiento crítico); Amor por el conocimiento y el aprendizaje; Perspectiva (Sabiduría).
Coraje	Valentía (Valor); Persistencia (Perseverancia, Diligencia); Integridad (Autenticidad, Honestidad); Vitalidad (Pasión por las cosas, Entusiasmo, Vigor, Energía)
Humanidad	Amor; Bondad o Benevolencia

	(Generosidad, Calidez, Cuidado, Compasión, Amor altruista, Amabilidad); Inteligencia social (Inteligencia emocional, Inteligencia personal).
Justicia	Civismo (Responsabilidad social, Lealtad, Trabajo en equipo); Equidad; Liderazgo.
Moderación	Capacidad de perdonar y Misericordia; Humildad y Modestia; Prudencia; Autorregulación (Autocontrol).
Trascendencia	Apreciación de la belleza y la excelencia (Capacidad de asombro, Admiración, Elevación); Gratitud; Esperanza (Optimismo, Proyección hacia el futuro, Orientación hacia el futuro); Sentido del humor (Humor positivo); Espiritualidad (Religiosidad, Fe, Propósito).

Ilustración 10. Valores en acción propuestos por la Psicología Positiva. (Martínez, Gómez y Romero, 2018, p. 149-150)

Los autores de esta disciplina coinciden en que las personas que poseen estos valores y los ponen en práctica en sus vidas son más felices, tienen mejor rendimiento académico y relaciones sociales más positivas (Peterson y Seligman, 2004; Snyder, López y Pedrotti, 2010). Pero ponerlos en práctica no es suficiente, es preciso enseñar al individuo desde pequeño y desde el seno familiar a reflexionar sobre las diferentes situaciones y cómo reaccionar ante ellas. De esta manera, el pensamiento reflexivo permite transformar la experiencia vivida en aprendizaje (Zayas, González y Gracia, 2018).

En relación con los proyectos de ApS se ponen en marcha una nube de valores “que se activan durante el desarrollo de la actividad y que añaden otras virtudes complementarias a la propuesta formativa” (Puig, 2016, p. 14). Por ello, el individuo nunca va a experimentar un valor o una emoción aislada. De igual

manera, el pensamiento y la acción siempre irán ligados a la reflexión.

Por otra parte, al considerarse parte activa de la comunidad educativa, las familias se convierten en agentes imprescindibles para construir entornos acogedores para todas las personas. Es decir, desde las escuelas es preciso contar con familias que, alineadas con una cultura escolar basada en valores y emociones positivas, compartan estos principios educativos (Simón y Barrios, 2019). De ahí, que la escuela aproveche la riqueza de la diversidad de familias y que éstas a su vez, en sus hogares, continúen la educación en valores abierta al mundo.

En definitiva, tal y como afirman Abad y Espinosa (2018), la familia y la escuela “son las dos instituciones sociales más importantes con las que cuenta la civilización humana para satisfacer sus necesidades de educación” (párr.1). La relación de ambas requiere de una gran atención, pues comparten una tarea esencial. De esta manera, su quehacer y su relación deberían ir marcados por la coherencia y la unidad en los objetivos y en las acciones que lleven a cabo desde sus entornos, tanto de manera individual, pero, sobre todo, conjuntamente.

3.1. Implicación de las familias en los proyectos ApS

Se sabe que la familia es un entorno en el que el niño aprende, desarrolla y refuerza sus emociones y sus valores. Paralelamente a esto, también sabemos que el ApS es una oportunidad de inmersión en valores, una metodología que activa esas emociones positivas que el niño está construyendo y que las pone en práctica en situaciones de necesidad real (Puig, 2016). Por ello, es interesante que las familias, como principales agentes educativos, participen en la vida de los centros no sólo de manera pasiva o superficial si no también en los proyectos que lleven a cabo, y compartan estas experiencias personales y académicas con sus hijos.

La participación de las familias en los centros educativos siempre se ha considerado un derecho fundamental y así ha quedado reflejado en todas las leyes educativas de nuestro país. Sin embargo, esta participación va más allá de la mera representatividad en la toma de decisiones, sino que se aboga por una participación más desde adentro, una implicación en la vida y la cultura del centro, en sus actividades y proyectos.

Esta participación en el centro educativo implica la cooperación de dos instituciones con una responsabilidad profunda en la educación. Pero Martínez, Gómez y Romero (2018) recuerdan que, hoy en día, todavía existen padres e incluso profesores que tienen una concepción del aprendizaje algo tradicional, entendida ésta como una siempre acumulación de conocimientos y no una adquisición de competencias claves para la vida. Teniendo en cuenta que las competencias se deben adquirir y desarrollar en todos los ámbitos educativos de la vida del niño parece necesario potenciar la implicación de la sociedad en general y de las familias en particular en la educación de los estudiantes.

Sin embargo, contar con la implicación de los padres y madres en la vida interna de los centros todavía es una asignatura pendiente. Recientemente, Gomariz, Parra, García y Hernández (2019) han llevado a cabo un estudio en el que analizaron la participación de las familias en asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA) y consejos escolares en más de 14.000 familias pertenecientes a 16 comunidades autónomas españolas. A grandes rasgos, los principales resultados muestran la participación de la mitad de las familias en la AMPA, escaso interés por formar parte de su Junta Directiva y una reducida presencia en las actividades organizadas por la asociación. La principal razón es la imposibilidad de conciliación laboral y escolar, pero éste es otro tema que requiere de mayor atención por la cantidad de elementos e instituciones que entran en juego. Además, en el estudio se pone de manifiesto que, a medida que avanzamos en etapa educativa, la

participación de las familias es menor. Por lo que es urgente una reconciliación entre familia y escuelas, así como una mayor comunicación e interacción. Aunque en este sentido, los canales de comunicación entre ambas instituciones han proliferado en los últimos años, entre otras razones, debido al uso de la tecnología (Bordalba, 2019).

Lo que está claro es que las familias siempre se han considerado unas grandes aliadas para la mejora educativa y un gran recurso para apoyar al profesorado en su quehacer diario (Simón y Barrios, 2019). Además, los padres y madres, e incluso otros miembros de la familia, “disponen de información, talentos y perspectivas que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno” (p. 52). En concreto, los proyectos ApS están abiertos a la participación de cualquier persona o institución interesada en colaborar. En este contexto, las familias pueden ofrecer ideas, recursos, tiempo, pueden participar en las tareas de difusión, o pueden simplemente acompañar y animar a los niños en sus trabajos.

En definitiva, situaciones de enseñanza-aprendizaje como las que ofrece el ApS, en las que el estudiante desarrolla valores, transfiere aprendizajes y vive experiencias favorecen una “ética del cuidado y de la justicia y contribuyen a una nueva definición del concepto de educación, en tanto que fomentan el aprendizaje significativo y revitalizan la dimensión ética y ciudadana de los procesos educativos” (Zayas, Gozávez y Gracia, 2018, p. 1). Y estas experiencias son interesantes compartirla también con las familias.

4. EL ApS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA RESPONSABLE SOCIALMENTE

Tal y como se ha comentado, es imprescindible que desde todos los ámbitos educativos se desarrolle la dimensión social del niño. Un niño que sea más consciente de su alrededor, de los problemas y necesidades que existen, más consecuente con sus acciones, más comprometido con su entorno y más motivado en su aprendizaje. Ya la LOMCE (2013) nos recuerda que la Educación persigue la construcción de una ciudadanía activa y democrática. Por lo que educar en valores se convierte en el principal reto de familia, escuela y sociedad, reto que pretende alcanzar el objetivo de construir una ciudadanía global en este mundo tan plural y diverso en el que vivimos.

Sin embargo, en ocasiones, parece que la formación académica que reciben nuestros estudiantes va por un camino opuesto o, por lo menos, está muy alejada del compromiso social deseable. Se hace, entonces, urgente repensar la manera de enseñar y de aprender en la escuela y poner el foco en la vida social de la institución educativa. Precisamente, Lotty y Betti (2019) consideran que ese vínculo entre la comunidad educativa y la realidad social genera una retroalimentación continua dentro y fuera del aula gracias a esa reciprocidad que se crea en los proyectos ApS. Puig y Palos, ya en el 2006, ponían de manifiesto la necesidad de crear una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que trabajaran en aras de dar respuestas a las necesidades sociales y facilitar servicios a la comunidad. Por ello, desde prácticamente todas las comunidades autónomas de nuestro país se empezaron a crear centros promotores de ApS. Los grupos territoriales son la base para el crecimiento de esta metodología, cada uno ha despertado y crecido a su ritmo y este hecho ha sido esencial para que el contagio funcionara (Battle, 2013).

Por otra parte, hoy en día estamos siendo testigos de los efectos de la globalización que, entre otras cosas, amplía el concepto de ciudadanía (Zayas, Gozávez y Gracia, 2018). Además, sabemos que “en nuestras sociedades multiculturales

conviven en un mismo espacio físico, social y político colectivos con señas de identidad (lenguas, tradiciones y costumbres, historia, religión) diferentes. Actualmente Europa está siendo espacio de tensiones y confrontaciones que ponen en peligro la cohesión social” (p. 1). Desde los hogares y las escuelas no podemos quedarnos de brazos cruzados. Proyectos como el ApS se convierten en metodologías dispuestas a educar a una ciudadanía que sea reflexiva, participativa y crítica ante los hechos que sucedan a su alrededor y, a su vez, que sean capaces de contribuir a la búsqueda del bien común.

4.1. El ApS como vía hacia la Responsabilidad Social Educativa

Hoy en día se habla mucho de la responsabilidad social que tienen que tener las empresas para/con la sociedad en la que están inmersas. La fuerza de la acción colectiva de la que hace referencia el Pacto Mundial (ONU, 2012) fomenta la responsabilidad y el compromiso de las empresas para responder socialmente a los requerimientos de la globalización.

Dentro del contexto educativo, existe una gran variedad de definiciones de este concepto y todas coinciden en entender la Responsabilidad Social Educativa (en adelante ReSEd) como la disposición voluntaria que la institución educativa tiene como un espacio natural donde surgen posibilidades reales de desplegar cada individuo hacia los demás (Martínez, 2014). Esta responsabilidad comienza por la actitud individual de cada sujeto que, en grupo, da forma a una nueva manera de entender, de ser y de actuar desde el dentro (escuela, empresa, hogar) hacia afuera (la sociedad).

Pero en ocasiones, vemos cómo el sistema educativo se mantiene ajeno ante las necesidades sociales, por ello, metodologías como el ApS proporcionan respuestas desde actitudes que pasan de preocuparse por las cosas a ocuparse de

ellas y tomar partido (Murillo y Aramburuzabala, 2014). Estas experiencias permiten hacer investigación-acción y partiendo de esa responsabilidad que genera el mirar alrededor y querer hacer algo para mejorarlo, se van a consolidar los lazos comunitarios entre escuela y entorno (Lotti y Betti, 2019). Esta doble transformación, tanto de las personas que dan el servicio, como de las que lo reciben, tiene un impacto directo en el conjunto de la comunidad (Puig, 2016). El desafío que se le presenta a la institución educativa, ya sea escuela o universidad, es “trabajar para que el desarrollo de la propia personalidad no esté desconectado de los problemas del resto, para lo cual es fundamental el sentimiento de pertenencia a dicha sociedad, sentirla y vivenciarla como algo propio” (Zayas, Gozávez y Gracia, p. 6)

Sin embargo, para que esta manera de entender y de enseñar-aprender se consolide es necesario su institucionalización. Hoy en día vemos como cada vez están creciendo más las redes que involucran a escuelas, universidades, asociaciones y autoridades locales con redes como el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario en América Latina (CLAYSS, 2019) o la Red Española de Aprendizaje Servicio en España, entre muchas otras. Todavía queda mucho por hacer para que el ApS se institucionalice y esté inmerso en las prácticas educativas de todas las etapas educativas de todos los países. Pero estamos por buen camino, un camino que requiere de fortalecer las iniciativas de las comunidades educativas y la reflexión conjunta.

Por otra parte, si se pretende que los centros educativos ejerzan esa responsabilidad social que les corresponde como institución educativa es preciso que los profesores, tanto los que están en activo como los futuros maestros en formación, posean conocimientos sobre diferentes maneras de practicar su compromiso y dar servicio a la comunidad. Por ello, el ámbito universitario tiene un desafío importante en este sentido. Además,

sabemos que la Universidad del siglo XXI ha experimentado profundos cambios en las últimas décadas consecuencia de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) y de la adaptación a las nuevas necesidades y realidades de hoy en día. Ruiz y García (2019) consideran que este contexto ayuda a sentar las bases para adoptar una nueva mirada hacia los procesos de enseñanza – aprendizaje. Mirada que necesita de un salto cualitativo desde paradigmas basados en la transmisión unidireccional de contenidos a paradigmas más constructivos que pongan el foco en la práctica, en el protagonismo del estudiante, en la adquisición de competencias y no solo de conocimientos y en una relación directa con la realidad. Por ello, cada vez más, se están ofreciendo programas de formación inicial y permanente del profesorado adaptados a las nuevas circunstancias.

En nuestro país, en el ámbito de la educación superior, la institucionalización del ApS ha sido propuesta por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas en un documento de apoyo a esta metodología como estrategia docente para desarrollar competencias en sostenibilidad, y todo ello inmerso en un contexto de Responsabilidad Social Universitaria (CRUE, 2015). Vemos, por tanto, que está habiendo una respuesta de las políticas universitarias de formación a las directrices normativas europeas sobre el desarrollo profesional docente (Álvarez, Martínez, González y Buenestado, 2017; Tello, Cerrillo, Mateos y Aramburuzabala, 2017).

En el contexto de esta etapa educativa y en relación con la formación del profesorado, Martínez, Gómez y Alfaro (2017) describen una experiencia ApS para empoderar a las escuelas de padres como mecanismo para atender a necesidades de inclusión y desmotivación en estudiantes de Educación Primaria. Todo ello a través del fortalecimiento de relaciones entre familia y escuela y a través de un taller de aprendizaje autónomo desarrollado de manera voluntaria por futuros maestros (Gómez y Martínez, 2018).

Siguiendo a los autores, los profesores de las primeras etapas son profesores de los niños, pero también asesores de los padres y madres y tienen la responsabilidad social de dar soporte a todo tipo de familias para garantizar su inclusión y mejorar su proyecto educativo y su proyecto de vida. Para que este tipo de iniciativas tengan cierto calado en la cultura pedagógica y en la formación de los estudiantes de esta etapa “es necesario que la política universitaria reflexione acerca del sentido práctico que tiene la formación ético-cívica del alumnado universitario, pensando en estrategias y programas que sirvan para el compromiso social para el que muchos jóvenes están dispuestos y preparados” (Zayas, Gozávez y Gracia, 2018, p. 7). En el momento en el que estamos donde cada vez se valora más la innovación pedagógica en las prácticas educativas es preciso reforzar el papel de la universidad como agente transformador y formador (Agrafojo, 2018).

4.2. El ApS como respuesta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

En 2015, la ONU aprobó la ya conocida “Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible”, una oportunidad para que los países se unan en un acuerdo global de trascendental importancia para la historia de la humanidad en materia de interés general y con el simple pero sustancial objetivo de mejorar la vida de todos al promover la prosperidad y proteger el planeta. Alfaro, Arias y Gamba (2019) consideran que es una de las mayores movilizaciones políticas, sociales, etc. y, en definitiva, humanas para ayudarnos a ser conscientes de la situación presente y comprometernos con la mejora. Esta Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS):



Ilustración 11. Objetivos de Desarrollo Sostenible. ONU (2015)

Estos objetivos suponen un marco global en el que apoyarse para hacer frente a los mayores retos de la sociedad actual. Es decir, las empresas en general y también las instituciones educativas que pretendan alinear sus actuaciones de responsabilidad social con estos objetivos deben tener en cuenta las fases que deben seguir para garantizar que se cumpla con la filosofía y los principios de la Agenda 2030. Según Alguacil (2019) éstas son: Conocer la empresa (objetivos que persigue y cómo perseguirlos), elegir un enfoque y centrarse en aquellos objetivos más afines a la empresa, establecer metas alcanzables y compartir los avances (Alguacil, 2019).

Estos objetivos van a marcar la agenda de todas las políticas mundiales durante los próximos años, pero está claro que no podrán ser alcanzados solamente por los gobiernos de los diferentes países. Se hace necesaria, por tanto, la colaboración e implicación de instituciones, asociaciones, empresas, familias, centros educativos, etc., para poder afrontarlos. Por ello, desde el ámbito educativo, debe existir una cierta sintonía entre los sistemas educativos y su manera de entender y acercarse a las necesidades y problemas presentes y las propuestas de desarrollo humano reflejadas en la Agenda.

Además, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se resalta el papel de las familias como principales agentes de dicho desarrollo, por lo que existe un compromiso mundial por el que desde cada hogar las familias cumplan con sus principales funciones y garanticen un entorno adecuado para ejercer los derechos de cada niño y desarrollarse como personas. Martínez, Gómez y Romero (2018) recuerdan que a la familia se la reconoce como uno de los entornos más importantes donde se produce la transmisión de valores. Estos son esenciales para hacer realidad los objetivos de la agenda del desarrollo sostenible, pero también requieren de un impulso y un trabajo complementario en otro de los ámbitos en los que el niño pasa más tiempo, éste es, la escuela. Es por ello, por lo que desde los centros educativos se debe poner el foco no sólo en la transmisión de conocimientos y adquisición de competencias sino también en la formación en valores que permitan a los estudiantes mejorar como personas. En este contexto y, tal y como se ha comentado anteriormente, metodologías como el ApS permiten aglutinar estos tres objetivos: conocimientos, competencias y valores. Con el Aprendizaje-Servicio, desde las aulas, las ideas se transforman en actos y los actos responden a compromisos. Además, esta metodología encaja a la perfección con cualquiera de los ODS. Si bien es verdad que el objetivo 4 de la Educación de Calidad debe suponer el principal reto para toda institución educativa, cualquiera de ellos puede ser objeto de servicio a la comunidad. Por ejemplo, compartir y aplicar los conocimientos sobre el reciclaje proponiendo a la asociación de vecinos del barrio de cada estudiante un decálogo de cómo reciclar adecuadamente para posteriormente evaluar sus acciones durante un período de tiempo o, por ejemplo, desde asignaturas como Filosofía o Ética, diseñar e impartir en Primaria o Secundaria Obligatoria un taller sobre los derechos de las personas y la igualdad de género para evitar situaciones de discriminación, bullying, etc.; o, desde las asignaturas de Geografía, Historia e incluso Conocimiento del medio se estudia la situación y

características de un país como la problemática de sus habitantes en cuanto a pobreza, hambre, etc., y se recolecta alimentos no perecederos (se estudian sus características, propiedades, etc.) y se envían al país destinatario haciendo un seguimiento y creando lazos, etc.

Como se puede ver, las iniciativas esporádicas aportan su granito de arena y favorecen la construcción de un mundo mejor. Por ello, se insta a los diferentes gobiernos que hagan un seguimiento y evalúen las prácticas regionales para conocer el impacto mundial de todas las experiencias que se hagan. Desde las instituciones educativas, ya sea en la etapa de infantil como en la educación superior, los proyectos de ApS se convierten en oportunidades para alcanzar esos objetivos de desarrollo sostenible que son un reto, no sólo mundial si no también personal y así es como lo tenemos que entender las personas que nos dedicamos a la Educación. Objetivos a los que nos comprometemos desde nuestra pequeña parcela, nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje solidarios.

5. REFLEXIONES FINALES

La sociedad está evolucionando hacia un individualismo peligroso (Battle, 2013), por lo que es urgente que, desde todas las esferas de la vida (la escuela, la familia y la sociedad) se haga un esfuerzo por empoderar al individuo como motor de vínculo hacia el grupo, la colaboración y la cooperación. Es imprescindible educar la dimensión social y emocional de los más pequeños para cultivar en ellos la semilla de las relaciones positivas entre personas. Esto que suena tan bien, es un tarea difícil y compleja por la cantidad de factores y agentes que intervienen en esta misión/visión. Entre ellos, la familia y la escuela, como las dos instituciones más importantes en la vida del niño tienen que

trabajar codo con codo y mirar en la misma dirección. En este sentido, Lotti y Betti (2019) afirman que,

ante la pérdida del valor social y cívico de la enseñanza-aprendizaje, cada vez es más necesario recurrir a prácticas que fortalezcan los vínculos y las colaboraciones entre las escuelas y el territorio [...]. Al tener el carácter de reciprocidad, el aprendizaje-servicio tiene un gran potencial en este sentido, ya que puede producir un doble cambio de visión: en los estudiantes, pero también en la comunidad, en la organización y en el territorio que interactúa con ellos. (p.85).

El ApS, gracias a su poder formador y transformador contribuye a interrelacionar los tres elementos más importantes en la formación de una persona: los conocimientos, las competencias/habilidades y las actitudes/valores. Poniendo el foco en este tercer elemento, estamos antes un método de la pedagogía activa y reflexiva que ayuda al estudiante a conectar con su realidad. Esto es aprendizaje significativo, esto es dar utilidad al conocimiento que se les enseña. Sin duda, el ApS cambia las perspectivas del que enseña y del que aprende (Ochoa y Pérez, 2019).

Sin embargo, el ApS no es la panacea de la Educación. Es una práctica que, como cualquier otra, tiene sus limitaciones. Por ejemplo, Álvarez, Martínez, González y Buenestado (2017) hablan de que algunas prácticas se enfocan más al servicio que a la transmisión de conocimientos curriculares por lo que se asemejan más al voluntariado que al ApS real, o incluso la falta de evaluación en las experiencias ApS, etc. En cualquier caso, lo importante es dar la oportunidad a los estudiantes de ser un poco más conscientes de su entorno y de lo que pueden hacer por mejorarlo. Por ello, desde las instituciones educativas debemos permanecer serenos ante las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, ante lo desconocido, debemos reinventarnos, aprender, desaprender, etc. Desde el rol del profesor y de las familias,

debemos replantear nuestra manera de enseñar y de educar teniendo en cuenta los ODS y mirando más allá de nuestra aula o de nuestro hogar. Pues tenemos en nuestra mano, la educación y la formación de niños que están construyendo su personalidad para ser ciudadanos democráticos, responsables, respetuosos, libres.

El ApS constituye una propuesta que intenta dar respuesta a uno de los retos educativos más importante de nuestro tiempo, la desmotivación del educando. Este problema, junto a la falta de relación entre las enseñanzas académicas y la vida real hace que nos planteemos un cambio en nuestro quehacer diario (Zayas, Gozávez y Gracia, 2018). La educación en valores es la principal razón para que se justifique las nuevas iniciativas de enseñanza-aprendizaje activas, innovadoras y emocionales. En este contexto hace que sea necesario tender un puente entre la escuela y el entorno, en el que la familia asume un papel esencial porque se suma como principal ámbito de transmisión de dichos valores. Su responsabilidad social hace que, junto con el compromiso de las instituciones educativas, se formen ciudadanos que estén bien preparados académica y profesionalmente, pero, sobre todo, que sean buenas personas.

Capítulo V

Escuelas de familias y participación de las familias en la escuela

BEGOÑA LADRÓN DE GUEVARA PASCUAL
Universidad Villanueva

1. INTRODUCCIÓN

Lo primero que tenemos que definir es que entendemos por participación. Partimos de la idea que participar es el proceso de implicarse de las personas y los grupos entre si. La Real Academia Española (RAE) define la participación como “la acción y efecto de participar”, en esta definición aparentemente simple, encontramos tres conceptos que es importante analizarlos separadamente.

Según la RAE la palabra “participar” significa “tomar parte de algo”, por lo tanto, hablamos de “acción”, hacer algo, hablamos de “efecto” es aquello que ocurre por algo, que es el fin por el que se hace algo. Por lo tanto, podemos decir que participar es un proceso que parte de hacer algo, que tiene una causa y unas consecuencias. Si la participación es una causa tenemos qué es lo que provoca, cuáles son los efectos de ésta; si la participación es una consecuencia, se debe saber qué factores intervienen para motivarla.

Otro término íntimamente ligado a participar es “implicar”, cuya definición según la RAE: “Hacer que alguien o algo participe o se interese en un asunto.”, siendo este concepto fundamental para

nuestro concepto de participación educativa ya que cuando alguien se implica en algo, significa que toma parte activa en dicho algo. El termino implicar conlleva el compromiso de quien participa.

Si pensamos en el Sistema Educativo, la participación implica la colaboración activa entre las familias y los profesores buscando ambos el bien de los hijos-estudiantes.

Diversos estudios en los últimos años demuestran como una mayor participación de los padres en la educación de sus hijos, mejora los resultados que estos obtienen, mejorando también el clima en el que se desarrolla su proceso de enseñanza aprendizaje, ya que las familias pasan a tener un papel protagonista junto con sus profesores en el mismo. Otra de las conclusiones generales de los estudios es que con la participación de las familias en los centros aumenta la implicación de los padres en la educación de sus hijos y el sentido de pertenencia al Centro.

De esta manera hay que pensar cual puede ser la mejor manera de participar ya que es cierto que hay diversos condicionantes que impiden a las familias realizar su función de un modo operativo. Un gran problema es en la actualidad la conciliación de los horarios de la familia y la escuela.

El Estudio del Consejo Escolar del Estado elaborado en el año 2014, pone de manifiesto “la necesidad de participar a nivel personal con los tutores de los cursos y de los hijos y que a mayor vinculo de implicación y compromiso de las familias con los centros, mejores resultados”

La incidencia positiva que tiene la participación generando alianzas basadas en el compromiso, la confianza y la colaboración entre la familia y las instituciones educativas contribuye a la mejora de la calidad de la educación.

Arasanz (2014, p.73), nos dice que “La familia tiene el derecho y la obligación de participar en la educación de sus hijos, siendo

este uno de los puntos fundamentales del principio de la libertad de enseñanza que ya se inicia con la elección de centro en donde los hijos desarrollarán sus estudios y que tendrá continuidad a lo largo de toda su formación”.

Es verdad que esta participación tiene numerosos obstáculos que dificultan el buen fin de dicha participación: desconocimiento de cuestiones educativas por parte de los padres, falta de comunicación y diálogo fluido entre las partes, desconfianza y falta de interés por parte de familias y profesores generado por una falta de entendimiento mutuo. Y el obstáculo que consideramos más importante y que daría solución a muchos de los anteriores que es dificultad de conciliación de horarios laborales y escolares de los niños.

Además, las transformaciones de la sociedad, los cambios acontecidos en las últimas décadas, están afectando no solo a las funciones de las escuelas y las familias, sino también a cómo las segundas valoran a las primeras, a lo que esperan de ellas, a su forma de relacionarse y al propio sistema educativo, complejo y heterogéneo. (Fernández Enguita, 2016)

Otra de las grandes dificultades que encontramos es la formación de docentes y familias en lo que tiene que ver con esta relación familia-escuela.

Si bien, en este capítulo nos vamos a centrar en la parte positiva de la participación y en buscar soluciones para evitar estos impedimentos, que siempre existirán pero que tenemos que trabajar para reducirlos al máximo.

La participación de los padres en la institución educativa puede adquirir distintas funciones, contenidos y responsabilidades dependiendo del grado de implicación considerado.

1.1. Niveles de Participación

En la participación encontramos distintos niveles en función de la implicación de las partes.

- **Informativo.** En este caso la participación se limita a ser informado e informar sobre los hechos importantes que pueden afectar a la vida escolar de los niños. Desde la escuela se informa a los padres de las distintas acciones que se llevan a cabo en el colegio y de algún dato concreto que se piense es importante que las familias conozcan.
- **Colaborativo.** Suele ser el modo más común de participación de las familias. En este caso se las familias colaboran en la escuela en aquellas actividades colegiales a las que son convocados. También se acompaña a las familias en su labor educativa de tal manera que los profesores orientan y aconsejan para poder realizar su labor de la mejor manera posible. Este nivel de participación es más personal, de la familia y la escuela en beneficio de los estudiantes.
- **Consultivo.** En este nivel de participación encuadramos la participación organizada colectivamente, los Consejos Escolares de Centro, las Asociaciones de Padres y Madres, las Federaciones y Confederaciones de Padres. Los distintos organismos tienen carácter consultivo ya que sus consejos e informes no tienen carácter finalista. Tienen una función de contribuir y aconsejar en las decisiones dando el punto de vista de las familias.
- **Control de eficacia.** Este nivel concede a los padres, un papel de supervisor del Proyecto Educativo del Centro y de la gestión del colegio. Este nivel necesita contar con la máxima confianza y relación entre las partes para que la colaboración sea constructiva y de participación positiva. No se puede dar de manera óptima si hay desconfianza

entre las partes. Hay que tener claro que este control ha de enfocarse de modo positivo y constructivo.

Está claro que la participación de las familias en la educación a todos los niveles: Informativo, Colaborativo, Consultivo y de Control si se fundamentan en la confianza y la responsabilidad mutua contribuyen positivamente en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y en el buen desarrollo de la labor educativa de la institución.

Se entiende que participar en la escuela supone un principio de corresponsabilidad que empieza por la implicación en la educación de los propios hijos e hijas para ir alcanzando mayores cuotas de presencia en el centro educativo y en el entorno; y no sólo de presencia sino de capacidad de iniciativa, de audiencia, de propuesta y de incidencia en la toma de decisiones. Se puede participar a título individual o en asociación con el resto de familias, o haciendo red y creando organizaciones de tercer nivel, con el objetivo de lograr mayor influencia en la gestión del sistema educativo y en la definición de las políticas educativas.

1.2. Categorías de Participación

Según el impacto y la implicación de la participación de las familias, podemos clasificarla en cuatro categorías:

- **Participación simple.** La participación simple es en que los sujetos tienen una función de espectadores, o bien actúan siguiendo unas instrucciones o ejecutando unas acciones el contenido o desarrollo de las que no han diseñado o no han intervenido. Se trata simplemente de hacer acto de presencia.
- **Participación consultiva.** La participación consultiva es aquella en que la organización escucha la opinión de los

sujetos, los anima a valorar, opinar, proponer y establece canales con esta finalidad.

- **Participación proyectiva.** La participación proyectiva es aquella en que los sujetos son los que impulsan el proyecto en primera persona, ya que son promotores. Hace que las familias se impliquen y formen parte del proyecto educativo.
- **Metaparticipación.** La metaparticipación es aquella en la que los mismos sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Este nivel aparece cuando un colectivo considera que sus derechos participativos no están suficientemente reconocidos o cuando consideran que los canales para la participación establecidos no son suficientemente eficaces. Es el nivel en el que se reclama que la voz propia sea escuchada y que se tenga en cuenta en la toma de decisiones.

La progresión de la participación muestra cómo, a medida que se incrementa la presencia de las familias, la planificación y la dimensión de las acciones que llevan a cabo, el grado de formalización y el nivel de incidencia en la toma de decisiones, crece el impacto de la participación y la capacidad de transformación del contexto en el que se da.

Así, entendemos que: participar en la escuela supone un principio de corresponsabilidad que empieza por la implicación en la educación de los propios hijos e hijas para ir alcanzando mayores cuotas de presencia en el centro educativo y en el entorno; y no sólo de presencia sino de capacidad de iniciativa, de audiencia, de propuesta y de incidencia en la toma de decisiones. Se puede participar a título individual o en asociación con el resto de familias, o haciendo red y creando organizaciones de tercer nivel, con el objetivo de lograr mayor influencia en la gestión del sistema educativo y en la definición de las políticas educativas.

2. OBJETIVOS DE LA PARTICIPACIÓN

El tipo de acción llevada a cabo se refiere a la intensidad de la participación: desde una participación muy puntual y pasiva, hecha individualmente, como asistir a la reunión informativa de inicio de curso; hasta el nivel de acción que requiere un trabajo en equipo, o incluso en red, y que parte de la iniciativa propia de las familias, como puede ser, por ejemplo, el hecho de impulsar un proyecto de creación conjunta que remodele a fondo los espacios exteriores del escolar.

El objetivo de la participación distingue si la actuación que se lleva a cabo se vincula a objetivos personales e individuales, el bien del propio hijo, o si la acción pretende una mejora colectiva, que normalmente implica una actuación conjunta con otros y se vincula a objetivos compartidos o colectivos. A veces una acción individual, como ser delegado o delegada de los padres y madres de la clase, tiene un efecto colectivo sobre el conjunto del alumnado y las familias. El objetivo describe el sentido último de la participación.

El grado de institucionalización distingue los diferentes canales de participación tal como los previstos en la normativa vigente: desde los menos formalizados, como pueden ser los encuentros de padres y madres fuera de la escuela, o impulsando una revista o una fiesta popular, hasta los espacios de participación formal, como son las comisiones mixtas, el consejo escolar - Regular por ley- o bien la junta del AMPA regulada por los estatutos de la misma asociación.

Por último, hay varios grados de acceso a la toma de decisiones: dar y recibir información, aceptar y dar opiniones, consultar y hacer propuestas, delegar tareas y cargos, codecidir, cogestionar y auto gestionar, participar en una acción reivindicativa, ser miembro de las comisiones de garantías de acceso a la escolaridad del municipio, etc.

3. DERECHOS DE LAS FAMILIAS A PARTICIPAR

Los derechos de las familias a la participación educativa se pueden clasificar en derechos individuales y derechos colectivos.

Individuales cuando se refieren a la participación educativa en referencia del propio hijo.

Cuando hablamos de derechos colectivos hacemos referencia a los derechos de los padres en relación al grupo, a la participación en trato representación de un colectivo educativo.

En la categoría de los derechos de los padres llamados “individuales” encontramos el derecho a la información que los padres reciben sobre el progreso de sus hijos, la organización del sistema escolar en general y del centro escolar en particular, los criterios de admisión o sus propios derechos.

La categoría de los derechos de los padres llamados “colectivos” se compone esencialmente del derecho a la participación de los padres en las estructuras formales del sistema educativo.

Es una situación relativamente reciente ya que se inicia en la tercera parte del siglo XX, sobre los años setenta. Sin embargo, en la mayoría de los países de la Unión Europea, la legislación en este campo empezó a aplicarse a finales del siglo XX y en determinados países aún está por aplicarse.

3.1. Derechos Individuales de los padres

Los derechos y deberes de los padres, regulados en la ley de 1985 (LODE) estipulan que los padres tienen derecho a elegir un centro distinto a los propuestos por los poderes públicos.

El único límite a la libre elección es el alumnado máximo que puede acoger una escuela, habiéndose establecido cuatro criterios legales de selección de solicitudes cuando se supere el cupo:

ingresos familiares, distancia al domicilio, presencia de hermanos y hermanas en el centro y que el solicitante padezca algún tipo de minusvalía. Estos criterios se aplican a los niveles de enseñanza obligatoria.

Los padres tienen derecho a crear escuelas privadas y sus hijos tienen derecho a seguir la enseñanza organizada por el Estado. Los padres ejercen la libre elección en materia confesional y ética.

Los padres participan en los derechos y deberes sobre orientación, evaluación y procedimientos de recurso en caso de sanción. No obstante, los padres disponen de atribuciones poco importantes desde el punto de vista legal.

Por último, las Autonomías españolas presentan peculiaridades lingüísticas reguladas según el Estatuto de cada Autonomía. Estas disposiciones influyen evidentemente de forma directa en las opciones de las que disponen los padres.

3.2. Derechos Colectivos de los padres

Los padres están representados por sus confederaciones a escala nacional en el marco del principal consejo consultivo relativo a la enseñanza obligatoria. Así, disponen de acceso directo a todos los debates políticos y a las innovaciones que se apliquen a escala nacional.

Paralelamente, la ley prevé un dispositivo participativo a todos los niveles de poder de la administración pública.

Esta participación de los padres en el control y la gestión de las escuelas –del Estado o subvencionadas– se realiza por medio de los Consejos Escolares de los centros. Se encuentran Consejos escolares en todo el nivel de gestión y seguimiento de la educación: municipio, territorio, autonomía y estado.

Por lo general, la participación en los Consejos se realiza a través de las Asociaciones de Padres y Madres (AMPAS), sus Federaciones y Confederaciones. Sus funciones principales consisten en ayudar a los padres en todo lo relacionado con la educación de sus hijos, colaborar en las actividades educativas de los centros escolares y promover la participación de los padres en la gestión de éstos. El Ministerio de Educación, las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos conceden, a veces, subvenciones a las asociaciones de padres.

De conformidad con la ley de 1985 (art. 3 a art. 8), los padres gozan de libertad de asociación y del derecho a utilizar los equipos y edificios escolares para sus actividades.

Prácticamente, existe por lo menos una asociación de padres en cada escuela, aunque no es obligatoria su constitución. Si bien, la legislación contempla que puede haber más de una AMPA si siguen los requisitos necesarios están establecidos por la ley.

Tres confederaciones nacionales representan a las asociaciones de padres de todas las autonomías:

CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y de Padres de Alumnos): de carácter confesional;

CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos): de carácter laico.

COFAPA (Confederación de Asociaciones de padres)

Pueden recibir subsidios estatales y sus actividades son variadas: representación, grupos de influencia, publicaciones, información, formación.

De modo general, el derecho español ofrece abundantes garantías jurídicas a los derechos educativos de las familias, lo que está corroborado por la calificación obtenida en los derechos a recurrir y de información.

El sistema educativo español concibe la participación como un valor esencial en la formación de ciudadanos autónomos, libres y responsables.

Las Administraciones Educativas se comprometen, por tanto, a garantizar la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y evaluación de los centros educativos. Sin embargo, la realidad demuestra que aún no se ha alcanzado este objetivo, como lo corroboran las débiles tasas de participación de los padres.

Por un lado, encontramos una débil representatividad de los padres en los órganos colegiales, lo que representa un freno en la formulación de propuestas consensuadas, más allá de las reivindicaciones de grupo. Por ello, el funcionamiento habitual del Consejo Escolar del centro se traduce a menudo en acciones puramente burocráticas. Éstas provocan apatía, indiferencia o ausencia de participación de los padres en cuestiones fundamentales relativas a la calidad educativa del centro y a la elaboración del proyecto pedagógico.

De manera general, los canales de comunicación entre familia y escuela, representantes de padres y el resto del colectivo son deficientes.

Por otro lado, se constata una falta de cultura y/o de dinámica de participación real que está seguramente relacionada con lo descrito anteriormente. Uno o dos padres sobre tres consideran que su participación en el seno del centro escolar sirve de muy poco o no sirve de nada.

Como en casi toda Europa, cuando determinados padres abandonan sus responsabilidades educativas a manos del cuerpo docente, se extiende un clima de desconfianza. Los obstáculos principales de la efectividad de la dinámica participativa son la actitud puramente reivindicativa y la falta generalizada de formación para la participación de los padres.

Por lo tanto, es necesario concebir mejores instrumentos de participación, así como una formación más eficaz que sea capaz de mejorar las dinámicas actuales.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES PRÁCTICAS

Queda claro que la implicación de las familias en las escuelas sigue siendo una cuestión pendiente (Garreta, 2014, 2007), pero en la que se han producido importantes transformaciones en las dos últimas décadas

Hemos visto que la unidad familia escuela, basada en la participación y la implicación de las familias es fundamental para el éxito educativo,

Cuando esta participación está fundamentada en la confianza y la comunicación esta es realmente efectiva.

Las familias necesitan pautas concretas y realistas para poder llevar a cabo su labor educativa.

La participación entre familia y escuela es prioritaria para poder llevar a cabo la tarea de educar a los hijos.

Pero como hemos visto anteriormente que esta participación no es fácil, y los modos de participar actuales no son siempre los más adecuados para cada circunstancia. Tenemos un reto en la actualidad que es repensar que instrumentos son los más eficaces para conseguir la mejor implicación de las familias en la educación y que de ese modo se vean realmente parte del sistema educativo y que realmente el equipo educativo formado por familias y docentes sea realmente eficaz y positivo.

Tenemos que pensar en la realidad de las familias del siglo XXI, para conseguir la mejor implicación. Pero hay que concretar más, desde las propias escuelas hay que tener en cuenta el contexto

de las familias que forman la comunidad educativa de ese centro, ya que son distintas de un colegio a otro, y eso también hay que saberlo y tenerlo en cuenta.

La base de esa participación es la comunicación entre la escuela y la familia. Hay que buscar mecanismos que favorezcan y mejoren esta comunicación y la haga más directa y personal. Tenemos que pensar que para que la implicación sea real la familia tienen que percibir que es “para ellos” tienen que sentirse parte del colegio.

Desde las escuelas e instituciones educativas hay que promover y desarrollar la formación continua de los padres con el fin de ayudarles a ejercer su papel educador en una sociedad en constante evolución, a ser más conscientes de sus responsabilidades y, también, para poder asegurar una mayor coherencia en los mensajes que se establecen entre la familia y la escuela.

Hay que buscar mecanismos que ayuden y favorezcan la conciliación laboral de las familias con la escuela. En la actualidad, los horarios y disponibilidad de poder participar eficazmente en la escuela son, en muchos casos, incompatibles.

Concretando algo más podemos sugerir algunas pautas o acciones que podrían mejorar y favorecer la participación de las familias, favoreciendo la unión familia-escuela.

- Establecimiento de canales para el intercambio de información útil, completa, oportuna entre institución educativa y los padres.
- Promoción del desarrollo de diversas modalidades de participación de los padres en la institución educativa, en distintas instancias y no sólo en los niveles informativo y colaborativo.

- Fomento de una participación más igualitaria, de hombres y mujeres. Incentivo de la participación de los padres en diversas instancias. Asignación de tiempo y recursos especiales para los educadores que trabajan con padres. Creación de mecanismos para la incorporación de padres, en los procesos formales de aprendizaje de sus hijos.
- Fijación de las reuniones de padres en horarios que faciliten la asistencia y participación activa de la mayoría de las familias.
- Mejora de la estructura, contenido y dinámica de las reuniones de padres.
- Organizar las reuniones en torno a temas de interés para los padres, abarcando aspectos relacionados con los procesos de crianza y educativo de niños y niñas y orientarlos acerca de cómo pueden continuarlos en el hogar.

Formación de alianzas y redes de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos con otras asociaciones de padres de la comunidad, con el fin de apoyarse, aprender unos de los otros, compartir recursos, etc.

Capítulo VII

Ayudar a las familias a habitar como un “nosotros maduro”

LUIS MANUEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ
Profesor de la Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Todos los seres humanos procedemos de una familia y los estudios, nos señalan que la vinculación del niño con su familia es muy importante para evitarle daños en la interioridad y facilitar su pleno desarrollo de la personalidad. El hecho es que, como reconoce Naciones Unidas, “las familias se han visto afectadas por la evolución mundial de los flujos migratorios, el envejecimiento de la población, la pandemia de VIH/SIDA y las consecuencias de la globalización. Ante todos estos cambios sociales, algunas familias experimentan dificultades a la hora de cumplir con sus responsabilidades y les cuesta cada vez más ocuparse de los niños y de las personas mayores, así como ayudar a que los niños aprendan el funcionamiento de la vida en sociedad” (ONU, 2017, sp.).

Y es que cuando la familia no cumple lo elemental de su función educativa, los hijos se ven afectados en su autoestima y sus habilidades sociales. Su fuerza interior tiende a la violencia y en lugar de orientarse a la efusión constructiva del nosotros, se dirige a la posesión y utilización egocéntrica del otro. El menor, dentro de una familia que no cumple su función educativa se siente inseguro, desorientado y a merced de sus tendencias más elementales y de las manipulaciones del entorno. La resiliencia no se desarrolla, y se

aprenden la indefensión y la desconfianza ante el otro. La falta de condiciones elementales de crecimiento, puede llevar al joven a perder la perspectiva de su vida; se ve dificultado para diseñar un proyecto de vida lleno de sentido y con mayor probabilidad que otros, verse inmerso en problemas de droga, alcoholismo, adicción a la pornografía, embarazo adolescente, violencia sexual, acoso escolar, sectas, radicalización, patologías de la alimentación, depresión o suicidio (Martínez et al, 2018).

Un individuo psicofísico, no es una persona en sentido estricto; el yo individuo es una abstracción, en la realidad, el yo está siempre vinculado al tú y para ser sí mismo, el “yo” debe habitar un “nosotros”. Entre la diversidad de nosotros que podemos habitar a lo largo de la vida, la familia tiene un valor primordial para la autoconfiguración de sí mismo de forma que sea capaz de desplegar su potencial de desarrollo como realización de sí en apertura a lo Otro, habitando un nosotros maduro y funcional, o por el contrario, puede suponer una experiencia de autoconfiguración dañada que repercute es la inadecuada realización de sí mismo, dañándose a sí y dañando aquello que habita y a quienes con él cohabitan la realidad, con quienes forma un falso nosotros disfuncional.

En muchas acciones socioeducativas, se trabaja con los sujetos para sanar heridas sufridas en su infancia dentro de una familia disfuncional. Lo que este artículo plantea es la posibilidad de ayudar directamente a las familias para que sanen su disfuncionalidad y de ese modo, los hijos estén en mejor disposición de madurar por sí mismos, sin especiales apoyos socioeducativos y sin situarse en riesgo de exclusión social.

Para explicar la propuesta de intervención, primeramente, será pertinente aclarar en qué consiste habitar como un “nosotros maduro”.

El “nosotros inmaduro” lo forman individuos egocéntricos que encuentran su grandeza llevándose de lo de fuera. Cuando un grupo está compuesto por individuos que hacen crecer su interioridad nutriéndose de lo de fuera, la intimidación es una de las consecuencias naturales. El “nosotros maduro” lo forman personas nosicéntricas que encuentran su grandeza desplegándose hacia fuera, sin devorar y sin dejarse devorar. No es un salir hacia fuera como lo hace un cazador o un vendedor, es un salir para servir. Nos hacemos grandes haciendo grandes a los demás y nos enriquecemos interiormente enriqueciendo el entorno. La relación de intimidad es una de las consecuencias naturales.

En síntesis, el desarrollo de sí mismo dentro de un “nosotros inmaduro” está marcada por la experiencia de daño, ya sea a uno mismo o a los otros. En el caso de un “nosotros maduro”, el desarrollo de sí mismo está marcada por la experiencia de crecimiento, de forma que el desarrollo de sí mismo facilita el desarrollo del otro y viceversa. Dentro del nosotros inmaduro el seudodesarrollo supone violencia, mientras que en el nosotros maduro, el desarrollo se realiza con fuerza, una fuerza efusiva de entrega mutuo en donde la entrega de sí mismo al tú, me hace ser más “sí mismo”, pues aquello que entrego al nosotros, en realidad lo entrego al yo en su circunstancia que cohabita con el tú y con quien soy yo, más yo mismo. De forma clásica se puede hablar de amor, benevolencia, amistad o en otros términos más psicológicos, empatía, altruismo, etc.

El nosotros inmaduro lo forman individuos egocéntricos focalizados en tomar y controlar al otro, y también individuos alocéntricos focalizados en complacer al otro hasta el punto de hacerse dependiente del tú. El nosotros maduro, lo configuran personas nosicéntricas en las que se da a la vez, sano egocentrismo y un sano alocentrismo: un deseo de recibir y un deseo de darse saludable, dentro de un clima de aceptación, aprecio, pertenencia, confianza, igualdad de oportunidades y servicio recíproco.

Así, un nosotros inmaduro es aquel en el que la persona se encuentra en un entorno de daño, falta de libertad, de igualdad y de comprensión mutua. En el nosotros inmaduro, el amor es posesivo o autoaniquilador, el miedo o la indiferencia en forma de ansiedad, culpabilidad, depresión o soledad emocional es la tónica habitual. En este contexto, las relaciones están plagadas de apariencias, inestabilidad, violencia, destrucción o conformismo. Supone un entorno muy difícil para la realización personal y a su vez, supone una fuente de daño para el conjunto de la sociedad. Sociedad, que en la medida que esté más compuesta de “nosotros inmaduros”, tendrá más dificultades para prosperar. El nosotros es maduro cuando supone una ubicación para el sujeto donde resulta más sencillo plenificarse (realizarse) y a su vez, la convivencia de las comunidades y sociedades resulta más próspera.

El aprendizaje humano se despliega como el cultivo de la espacialidad interior en la que habita el sujeto mediante el trabajo del “yo”. Esta espacialidad interior puede ser tan amplia como el “yo” quiera abrirse. El “yo” puede restringirse a habitar de forma consciente la superficialidad que comparte con el resto de animales, pero también, si quiere, puede pasar el umbral de lo material para habitar en las profundidades o alturas de la libertad humana. Este aprendizaje libre sólo es posible ser realizado por un ser vivo inteligente que toma posesión entera de sí, con posibilidad de disponer plenamente de sí, para vivirse por completo según su propio sentido, abierto al otro, al mundo y al propio origen.

Este “yo” no es localizable materialmente en el cuerpo por otro, sino que sólo es vivenciable por el propio sujeto como un punto dentro de “sí mismo”, como la vista ve todo, pero mira un punto. El yo individual, cuerpo-mente, no puede existir sin apertura al “nosotros”, que puede ser comunidad, sociedad o ambas cosas a la vez (Stein, 2007). En esencia, es sociedad como medio para lograr un fin y es comunidad como fin en sí mismo, por ejemplo, la familia o los amigos.

El yo individual, como cuerpo y como mente, no puede existir sin la apertura al “nosotros”. Así se puede considerar al sí mismo como compuesto por estos tres principios: cuerpo (*soma*), mente (*psique*) y apertura (*pneuma*) (Frankl, 1993). Desde esta perspectiva, el “nosotros” puede entenderse como “persona total” (Scheler, 1948) en la que todos sus miembros son personas en el pleno sentido de la palabra y en la que participan con su “sí mismo” en la vida del nosotros, donde el “yo” puede llegar a ser más “sí mismo”. Si bien se puede afirmar que el individuo humano aprende en sí mismo y por sí mismo, también se puede decir que no está cerrado en sí. La propia dinámica de aprendizaje requiere de la afluencia de un “nosotros”. Cuando el “nosotros” se sustenta en un vínculo natural y orgánico entre los individuos, se habla de “comunidad”; cuando la vinculación es racional y mecánica, se habla de “sociedad” (Stein, 2007). El impacto educativo de la comunidad y la sociedad es diferente apreciándose como inconcebible un aprendizaje humano del “yo” en la sociedad sin que haya comunidad, aunque sólo sea de forma disfuncional.

El “nosotros” de la sociedad, se presenta al “yo” como objeto de aprendizaje, según un plan establecido basado en el conocimiento adquirido y obteniéndose de ella los efectos pretendidos para convivir en sociedad. Por el contrario, el “nosotros” de la comunidad, se presenta cuando el “yo” acepta al “tú” y el tú acepta al “yo” y le ayuda a crecer en su ser singular, autónomo y abierto; no sólo para adaptarse al sentido de la sociedad, sino para realizarse según su propio sentido (Frankl, 1993).

La familia es el “nosotros” esencial, y las investigaciones han identificado una serie de condiciones y dinámicas que se manifiestan en una familia para que pueda considerarse un “nosotros maduro”. Entre las condiciones, lo esencial es el amor. Para que una familia sea un “nosotros maduro” debe experimentarse un amor incondicional y nosicéntrico expresado y

captado en forma de aceptación, aprecio, sentido de pertenencia, confianza, oportunidad de hacer por sí mismos y posibilitado por un estilo educativo autoritativo con una gestión saludable y efectiva de los límites, la comunicación y los objetivos (Elias et al 2000; Martínez et al, 2018).

3. SANACIÓN O FORTALECIMIENTO DE LA FAMILIA COMO “NOSOTROS MADURO”

El punto de partida son familias en riesgo de exclusión social, situación en la que resulta extremadamente difícil habitar en un “nosotros maduro”, pero, así como trabajando por sacarles de la situación de exclusión social se contribuye para que puedan llegar a ser un “nosotros maduro” sostenible, trabajando por ser un “nosotros maduro”, será más sencillo de que salgan del riesgo de exclusión social.

El nosotros es el centro de la conciencia colectiva que tienen cada uno de los componentes de la familia, que puede ser egocéntrico si permanece centrado en el yo (ego), aloecéntrico si está centrado en el otro (alter) y nosicéntrico si se centra en el nosotros (nos). Para el egocéntrico su valor supremo está en el yo y es en el yo donde encuentra su centro de atracción, su centro de gravedad. Para el aloecéntrico, el valor supremo está fuera del yo, en aquello que se ve atraído pero esa atracción a lo otro, es igualmente egocéntrica, pues responde a un deseo del yo que busca seguridad, reconocimiento o cualquier otra tendencia del yo. Sin embargo, la persona nosicéntrica encuentra su valor supremo tanto en el yo como en lo otro, es decir, en el nosotros, de manera que el yo habita en el valor y el valor en el yo (Künkel, 1982).

Esta forma de salir de sí de modo que uno se hace más sí mismo, es la apertura; dimensión humana que nos permite desplegar la propia originalidad con libertad y en plenitud. Si el

salir fuera de sí, implicase la aniquilación de sí por lo otro, entonces ya no es algo plenificante sino destructivo, lo que no libera ni realiza el sí mismo. De una forma u otra, los egocentrismos acaban destruyéndose a sí mismo.

Las familias disfuncionales constituyen un “nosotros inmaduro” en el que se abusa de los egocentrismos, provocando daños en el yo, en el tú y en el nosotros. Se debilita, se corrompe o se destruye a la familia, se pone a sus miembros más vulnerables en riesgo de exclusión social, o se da todo a la vez: destrucción de la familia y exclusión social de sus miembros.

Lo primero que se deberá lograr es acceder a las familias. En capítulos anteriores ya se han comentado algunas formas de conectar con las familias e involucrarlas. En este capítulo me centraré en el trabajo con las familias que acuden a la escuela de familias o han accedido a tener algún tipo de conversación o tutoría con el educador social o el tutor.

3.1. Evaluación del estado del nosotros

Son muchos los detalles que pueden ser explorados para identificar el estado del nosotros, pero, como la fiebre es indicador de enfermedad y la ansiedad es indicador de falta de higiene mental, el daño es el indicador de la inmadurez del nosotros. El daño puede apreciarse en forma de violencia o privación en la empatía familiar. La violencia o privación es consecuencia del egocentrismo y puede estar reforzada por un alocentrismo autodestructivo.

Por otro lado, se debe apreciar los indicadores de madurez, que no se encuentran en el mero respeto, sino en la efusión de sus miembros, es decir, en el darse a sí mismos al nosotros. El respeto es necesario pero el respeto sin más no es un indicador, pues en la

familia puede darse un respeto por miedo, por indiferencia o por amor, y solo por amor en manifestación de un respeto maduro.

Cuando el niño crece con un padre, madre o ambos emocionalmente inmaduros su desarrollo se concreta en un falso yo, hecho que muy probablemente explique la inmadurez emocional de los padres, quienes posiblemente hayan desarrollado un falso yo, un yo inmaduro, de generación en generación. Romper esta cadena supondrá un trabajo de sensibilización importante que requerirá una educación sensible altamente cualificada por parte del educador.

La única manera de pasar de un nosotros inmaduro a un nosotros maduro está en ayudar al padre, a la madre o a ambos (aunque no suele suceder simultáneamente, sino primero uno y después otro o que solo madure uno de los dos, pero puede ser suficiente) a descubrir su verdadero ser sí mismo que le llevarán a transformar el egocentrismo, aceptar la realidad y ayudar a sus hijos para que también descubran su verdadero ser.

Los padres emocionalmente inmaduros tienen la tendencia a presentar fachadas, en base a su situación y deseabilidad social, con el fin de aumentar la probabilidad de ser aceptados o validados por el educador y los demás en general. Estas presentaciones expresadas y cambiantes hacia fuera son manifestaciones de falsedad. El camino hacia la madurez emocional implica el rechazo progresivo de las autoproyecciones en el trato con los otros, para identificar y desarrollar el verdadero yo.

La evaluación de una familia en riesgo de exclusión social, de forma habitual, se realiza mediante procedimientos de observación directa y entrevistas desestructuradas, tratando de confirmar la información mediante el cruce de datos aportados por los diferentes miembros de la familia y lo que capta cada miembro del equipo educador.

En la siguiente tabla se ofrecen los aspectos que se pueden valorar:

Aspecto	Funcional	Disfuncional			No funcional
Aceptación , sin resignarse, sin rechazar ni revelarse					
Aprecio , sin desprecio, ni indiferencia ni apegos negativos					
Pertenencia , sin sectarismos ni resentimientos a lo de fuera					
Confianza , sin despreocuparse ni desconfiar					
Competencia , oportunidad para mostrarla					
Contribución , posibilidad para colaborar y aportar					
Establecimiento de límites					
Calidad de la comunicación					
Concreción de objetivos					

Ilustración 12. Aspectos de funcionalidad familiar. Elaboración propia

La disfuncionalidad se mide por el grado de violencia que presenta la relación: resentimiento, resignación, odio, desconfianza, sometimiento, hipercontrol, descontrol, envidia, celos, indiferencia, manipulación... La funcionalidad se expresa en forma de fuerza

que se presenta como respeto, aceptación, aprecio, agradecimiento, comprensión, perdón, servicio...

Los sujetos que hacen disfuncional a la familia no tienen por qué ser salvajes sin educación, sino más bien, suelen ser personas educadas en una cultura egocéntrica, aunque pueda estar disfrazada de entrega, bondad y servicio desinteresado a la familia o a los demás.

En un entorno egocéntrico, un niño puede aprender que es normal que los mayores abusen de los pequeños, y quizá, algún día, *“cuando yo sea mayor, también podré abusar”*. Y porque no, *“igual que mi hermano abusa ya de mí en casa, yo puedo abuso de aquel compañero en clase, ¿por qué no?”*. Esto puede llegar a ser un círculo de violencia aceptado como *“ley de vida”* en algunos entornos y sólo será posible romperlo con un círculo virtuoso de fuerza efusiva.

Los niños y adolescentes que han aprendido la normalidad del abuso esperan que se abuse, y cuando son ellos las víctimas, no se extrañan. No digo que la víctima sea el culpable por tolerar la violencia, sino que, si dispone de la educación conveniente, es posible que lo afronten con un mejor pronóstico.

No se trata de lograr que los sujetos sean externamente poderosos ni que ejerzan influencias sobre los otros, se trata de dotarles de libertad interior para no dejarse desequilibrar por los caprichos de nadie, ni dejarse llevar por el círculo vicioso. Esto no quiere decir que la educación les libre de las violencias, sino que sabrán detectarlas y afrontarlas con efectividad. Y muy posiblemente, entre todos, se formará un círculo virtuoso que haga tender la violencia al mínimo.

4. PLAN DE PEQUEÑOS PASOS POSIBLES FAMILIAR

Sea cual sea la intervención que estemos realizando con las familias, lo importante es ayudarles a caer en la cuenta de lo que cada cual puede hacer por sí mismo, ya. Sin esperar a que los demás den un paso, “*¿yo qué puedo hacer ahora por mejorar mi bienestar subjetivo y el de mi familia?*”. A partir de este autoconocimiento, cada miembro de la familia puede aspirar a mejorar su calidad de vida, a pesar de los pesares y vivir con esperanza los pequeños propósitos.

El plan de pequeños pasos posibles, supone salir de la espiral de frustración, resentimiento y resignación, para considerar que puedo hacer ahora. Y así, una vez y luego otra, poco a poco, se va avanzando por una ligera pendiente asequible, sencilla, que parece que no es nada, pero es muchísimo, es un cambio de tendencia, es un giro en la autoestima, es un vivir con alegría y ya solo eso, vale la pena y supone una mejora extraordinaria.

Está claro que muchos de estos pequeños pasos, por sencillos que sean, se dejarán de dar, y eso puede llevar a la desmotivación. Es importante acompañar a las personas para que tengan deportividad y lo vuelvan a intentar. Este es el segundo aprendizaje clave, descubrir que no pasa nada por caer, incluso será lo normal. Lo importante es levantarse y en la medida de lo posible, aprender de la caída, con humildad. Este cambio de actitud ya empieza por ser multiplicadora del crecimiento familiar, multiplicadora y contagiosa. Poco a poco se pasa del círculo vicioso al círculo virtuoso que cada vez toma más velocidad y del que cuesta más salir. Se pasa del resentimiento al perdón, a la ayuda mutua y al agradecimiento. Dentro de este contexto, aunque la familia en apariencia parezca externamente que sigue en situación de riesgo de exclusión social, las cosas han cambiado extraordinariamente. La familia funciona, no porque salga todo perfecto, sino porque se aceptan, se aprecian, se sienten orgullosos de su familia, confían

unos en otros y eso invita a crecer y a servirse unos a otros. No es magia, es crecer en las personas, creer que, si logran caer en la cuenta, ellos solos sabrán dar los pasos necesarios.

5. FASES PARA CONCRETAR EL PLAN DE PEQUEÑOS PASOS POSIBLES

Para que un plan sea operativo es interesante seguir las siguientes fases:

1. Clarificar dónde queremos llegar, cuál es la funcionalidad a la que aspira la familia
2. Identificar el grado de disfuncionalidad de la familia, dónde se encuentran para saber el camino que se quiere recorrer.
3. Reconocer la brecha entre la disfuncionalidad presente y la funcionalidad deseada
4. Concretar un plan familiar global, que, a su vez, implica la realización de un plan personal de cada uno de los integrantes para eliminar la distancia entre un punto y otro, al mismo tiempo que todos los miembros de la familia se empoderan.

El mensaje: “*esto no puede seguir así*” y seguir así no clarifica, ni identifica, ni reconoce, ni concreta.

La tarea de los asesores familiares debe crear un momento lleno de simbolismo, en el que se resalte emocionalmente el momento como un punto de inflexión en la realidad familiar: está pasando algo importante. Creado el clima, convendrá ir hablando con los miembros de la familia con los que hayamos contactado: generalmente, el hijo o hija, y sus padres o alguno de ellos. Se

aplica un taller de autoconocimiento por separado padres e hijos, y de reconocimiento de la situación funcional de la propia familia. Seguidamente en ambos casos, se habla por separado con el hijo y con los padres y se invita a los padres a que hablen con calma con su hijo de una manera especial. Que busquen un lugar especial, creando una situación especial, utilizando materiales especiales, incluso tomando algo especial. El hijo debe notar que está ante un momento significativo y los padres al hacerlo, también lo experimentan para sí. Ese momento, se irá renovando periódicamente, pero no por ello debes hacer que pierda valor. Importante, apagar los móviles.

Al hablar con los padres y los hijos, ayuda el que escriban. Que empiecen pensando lo que ya hace bien, si no se les ocurre se les puede ayudar.

Desde una visión positiva se puede clarificar mejor a dónde se quiere llegar, se identifica dónde están al respecto, pueden reconocer que pasos deben dar, hasta concretar pequeños pasos posibles (objetivos). Los objetivos no son las metas, sino los avances para alcanzar esas metas. Es posible que no todos estén comprometidos, es más, suele ser frecuente que alguno de los padres, o el hijo, no se impliquen. No pasa nada, en ese caso, uno de los objetivos será ganarlos para la causa, empezando por crear ese ambiente y actitud positiva que invita a la transformación.

En algunos casos, se puede apreciar que no solo no están dispuestos a colaborar, sino que, además, un miembro de la pareja, mayoritariamente el varón, mantiene una actitud de violencia o degradación moral que no es viable. En ese caso, la situación es más compleja y quizás la funcionalidad pase por tomar distancias.

Para concretar el plan (Martínez et al, 2018):

- Los objetivos deben ser observables, medibles y evaluables.

- El plan debe ser lo suficientemente elásticos como para ser reformado en caso de vencimiento del plazo fijado.
- Prioriza, no trates de que todo sea objetivo o nada será objetivo. Ayúdale a centrarse en los objetivos concretos de esa semana
- Comenzar y recomenzar. Nada de desánimo, mirar al presente y vuelta a la lucha por superarse.
- Si se observa que los objetivos son difíciles o muy fáciles, se le pueden ajustar, pero es bueno que, sobre todo al principio sean fáciles, pues el hacer el plan en sí ya es el objetivo. En cualquier caso, la clave no está en aspirar a retos de alta dificultad sino en ser constante en pequeños detalles cotidianos que será lo que finalmente podrá cristalizar en nuevos hábitos superadores.
- Aunque ciertos objetivos le parezcan muy fáciles ayúdale a no subestimarlos, pues su valor transformador no está en hacerlos alguna vez, sino en vivirlos de forma habitual.
- Es importante no abrumar, ni abrumarse, con objetivos.

Algunos indicadores que pueden ser tomados como objetivos dentro de un plan de pequeños pasos posibles en la familia (Olson, McCubbin y Barnes, 1983):

Nos pedimos ayuda entre nosotros cuando la necesitamos. Cuando surge un problema se tiene en cuenta la opinión de los hijos. Se aceptan las amistades de los demás miembros de la familia. A la hora de establecer normas de disciplina, se tiene en cuenta la opinión de los hijos. Nos relacionamos con la familia más cercana (tios, abuelos, primos...). Se respeta la autoridad de ambos padres y se manda con reflexión cooperativa. Cumplimos nuestras tareas o quehaceres (concretar qué tareas o quehaceres). Pasamos tiempo libre juntos. Alguna de las comidas las hacemos juntos y con

pantallas apagadas. Padres e hijos comentamos juntos las consecuencias de los actos y se concretan medidas. Se deja que los hijos también toman decisiones. Participar en actividad conjunta (concretar). Se establecen normas negociables. Se respetan las normas acordadas. Se respetan los turnos en las responsabilidades de la casa. Las decisiones se toman después de consultar. Nos escuchamos cuando hablamos. Nos agradecemos las cosas. Nos pedimos perdón y perdonamos. Ofrecemos nuestra ayuda.

Cada familia con su propia experiencia puede concretar sus propios pasos, más allá de los que aquí sugerimos como botón de muestra.

La clave estará en la perseverancia y en la paciencia con que se trabajan día a día, tratando de no subestimar los pequeños vencimientos, pues no se trata de hacer grandes cosas una vez, sino detalles cortantes que hacen cambiar el clima del hogar hasta cristalizar en costumbres de la familia.

Bibliografía

- Abad M. y Espinosa M. L. (2018). La integración de la escuela, la familia y la comunidad en la educación en valores. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (abril 2018). Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/escuela-familia-comunidad.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1804escuela-familia-comunidad>
- ABC. (2019). Entrevista a Alfred Sonnefeld: «Cada vez se lleva más a los hijos al psiquiatra para tratar comportamientos que han provocado a los padres». Recuperado de: https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-cada-lleva-mas-hijos-psiquiatra-para-tratar-comportamientos-provocado-padres-201907030205_noticia.html
- Aberasturi, A. et al. (1978). *La percepción de la muerte en los niños y otros escritos*. Buenos Aires: Kargieman.
- Agrafojo, J. (2018). La Responsabilidad Social de la Universidad. Aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio. En A. Villa (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (pp. 409-410).
- Aguaded, J.I. (2000). *Teleconsumidores activos. Consumimos televisión, aprendemos a verla*. Sevilla: Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.
- Ainsworth, M. (1985). Attachments across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*. 61, 792-812.

- Alfaro, M. (ed. lit), Arias, S. (ed. lit), Gamba, A. (ed. Lit). (2019). *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible*. Madrid: Catarata.
- Alguacil, M. (2019). *Alineando la Responsabilidad Social Corporativa con los ODS y la Agenda 2030*. Boletín ACAL, Nº. 111, 40-43.
- Álvarez, J. L, Martínez, M. J., González, H., y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 267, 199-217.
- Arazanz, A. y Alferéz, A. (2014). *L'educació en drets humans i la seva pràctica*. Barcelona: Edicions 62.
- Argyle, M. (1992). *La psicología de la felicidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- AUC (2018). *Menores y televisión*. Primer Semestre 2018. Recuperado de:
http://www.auc.es/Paginas/download.php?type=doc&year=2018&file=2018-10_DocumentosAUC_Menores%20y%20television%20audiencia%202018%201er%20SEMESTRE.pdf
- Barreto, P. y Soler, M.C. (2007). *Muerte y duelo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?, *Revista Crítica*. Nº 972, pp. 49-54.
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Colombia: Educar.
- Bauman, Z. (2001). *La modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

- Bauman, Z. (2003). Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 37 (4), 887-907.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61–69.
- Bautista Vallejo, J.M. (2001). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. XXI. *Revista de Educación*, 3, (189-196). Universidad de Huelva.
- Belloni, M. L. (2001). *O que é média-educação*. Campinas: Autores Associados.
- Belloni, M. L. (2007). Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. En *Perspectiva*, Vol. 25, Núm. 01, 57-82. Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v25n01/v25n01a04.pdf>
- Belsky, J., Jaffee, S., Sligo, J., Woodward, L., y Silva, P. (2005). Intergenerational Transmission of Warm-Sensitive-Stimulating Parenting: A Prospective Study of Mothers and Fathers of 3-year Olds. *Child Development*, 76, 384-396.
- Bogart, A. (2001). La preparación del director. 7 ensayos sobre teatro y arte. Barcelona: Alba Editorial.
- Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165.
- Boutin, G. y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.

- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones a la teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Cabodevilla, I. (2007). Las pérdidas y sus duelos. En *Scielo*, 3, 163-176.
- Cano Muñoz, María de los Ángeles (2015) *Sentido y fundamento de las escuelas de padres y madres: orientaciones para una responsabilidad compartida*. [Tesis] Madrid - España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/30797/1/T36192.pdf>
- Caro, L. (2015). Relaciones e interacciones parasociales en redes sociales digitales. Una revisión conceptual. En *Icono 14*, Vol. (13), 23-47. Recuperado de: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/853/524>
- Carrasco, M.A. y del Barrio, M.V. (2007). Temperamental and personality variables in child and adolescent depressive symptomatology. *Psicothema*, 19, 1, 43-48.
- Casetti, F. (1996). *El film y su espectador*. Madrid: Cátedra.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Chejov, M. (1941). *Lecciones para el actor profesional*. Barcelona: Alba Editorial.
- Cid, L. (2011). *Explícame qué ha pasado. Guía para ayudar a los adultos a hablar de la muerte y el duelo con los niños*. Madrid: Fundación Mario Losantos del Campo. Recuperado de: [http://www.psie.cop.es/uploads/GuiaDueloFMLC\[1\].pdf](http://www.psie.cop.es/uploads/GuiaDueloFMLC[1].pdf)
- CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (2019). *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Recuperado de <http://www.clayss.org/>

- Coloma Medina, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J.M. Quintana Cabanas, (Coord.) *Pedagogía familiar* (pp. 41-43). Madrid: Narcea.
- Comité de Ministros a los Estados Miembros: Recomendación 19 (2006), Disponible en <http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily>.
- Conde, E. y De Iturrate, L. F. (2003). “Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte”. En *Comunicar*, Núm. 20, 168-172.
- Consejo Escolar Del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>
- CRUE (2015). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. *Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad (Grupo CADEP)*. Recuperado de http://www.crue.org/Documentos_compartidos/Recomendaciones_y_criteriostecnicos/2.APROBADAINSTITUCIONALIZACIONApS.pdf
- De Bono, E. (2006). *El Pensamiento Lateral*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A.
- De Bono, E. (2016). *El pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A.
- De la Herrán, A. y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- De Miguel Sanz, A. (2019). *La influencia de los contenidos televisivos infantiles de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa*

Pig” en 1º y 2º de Educación Primaria. Tesis Doctoral, UCM. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/56750/1/T41329.pdf>

Del Río, P. y Álvarez, A. (2004). *Pigmalión, Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje..

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana /UNESCO.

Depue, B. E., Banich, M. T., y Curran, T. (2006). Suppression of Emotional and Nonemotional Content in Memory Effects of Repetition on Cognitive Control. *Psychological Science*, 17(5), 441-447.

Dostoyevski, F. (1868). *El idiota*. Madrid: Alianza Editorial.

Duclos, G. (2011). *La autoestima, un pasaporte para la vida*. Madrid: Edaf.

Education 3, 2, 101-112. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985672.pdf>

Elias, M. Tobias, M. y Friedlander, B. (2011). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Debolsillo.

Elliot, T.S. (1917). *La tradición y el talento individual*. México: UNAM.

Esquerda, M. y Agustí, A. M. (2012). *El niño ante la muerte: Como acompañar a chicos y adolescentes que han perdido a un ser querido*. Barcelona: Editorial Milenio.

Esslin, M. (1982). *The age of television*. San Francisco: Freeman.

Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

Frankl, V. (1993). *La Voluntad de Sentido*. Barcelona: Herder.

- García Linares, M. C., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33, 79-95.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 171, 101-124.
- Gartstein, M. A., y Rothbart, M. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 26(1), 64-86.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibran, K. (1923). *El profeta*. Santiago de Chile: Gala Ediciones.
- Goldsmith, H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A., McCall, R.B. (1989). Roundtable: what is temperament? Four approaches. *Child Development* 58(2).505-529.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gomariz, M^a A., Parra, J., García, J. y Hernández, M^a A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*, 48(1), 85-96.
- Guillén, J. (2012). Las neuronas espejo y la educación. *Escuela con cerebro*. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/04/17/las-neuronas-espejo-y-la-educacion/>

- Gómez, M. y Martínez, L. M. (2018). Estudiantes universitarios monitoreando el aprendizaje autónomo de estudiantes de Educación Primaria: Experiencia de Aprendizaje-Servicio Solidario entre etapas educativas. En Aramburuzabala, P., Ballesteros, C., García, J. y Lázaro, P. (Coords.). *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global*, pp. 1-12, Madrid: UNED.
- Haeussler Isabel, “Desarrollo emocional del niño”, incluido en Grau Martínez A y otros (2000), *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial médica panamericana.
- Hernández, C., Larrauri, J. y Mendia, R. (2009). *Guía zerbikas 2: Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias*. Bilbao. Zerbikas Fundazioa.
- Hertfelder C. (2013). *Relación entre el estilo educativo familiar, el temperamento y las habilidades adaptativas en niños de cuatro y cinco años*. (Tesis). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos. Disponible en <https://ciencia.urjc.es/handle/10115/12240>
- Hertfelder, C. (2019). *Poder ser yo. La autoestima en la familia*. Madrid: Palabra, Colección Hacer familia.
- Horton, D. y Wohl, R. (1956). Mass Communication and Para-Social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance. *Psychiatry* 19(3), 215-229. Republished 2006: *Particip@tions* 3(2), May.
- Hoschschild, R. A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz Editores
- Ibarrola, S. y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos educativos: Revista de Educación*, (19), 105-120.
- Isambert, A. (1972). *La educación de los padres*. Miracle, Barcelona.
- Izquierdo-Castillo, J. (2015). El nuevo negocio mediático liderado por *Netflix*: estudio del modelo y proyección en el mercado español. En

El profesional de la información, noviembre-diciembre. Recuperado de: <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2015/nov/14.html>

- James, W. (1904). Does' consciousness' exist?. *The Journal of philosophy, psychology and scientific methods*, 1(18), 477-491. Recuperado de, <http://cosmology.com/Consciousness120.html>
- Kauffman, D., Gesten, E. L., Santa Lucia, R. A., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., y Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parent's perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 231-245.
- Kroen, W. C. (2011). *Como ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido: un manual para adultos*. Barcelona: Ediciones Oniro.
- Kübler-Ross, E. (1996). *Conferencias. Morir es de vital importancia*. Barcelona: Luciérnaga.
- Künkel, F. (1982). *La formación del carácter*. Barcelona: Paidós.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Santillana.
- Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 295, 2013, 10 diciembre. Recuperado de <http://goo.gl/xort3o>
- Llopis, D. y Llopis, R. (2003). Estilos educativos parentales y relaciones sociales en adolescentes. *FAM*, 27, 53-70.
- Lotti, P. y Betti, F. (2019). Aprendizaje-servicio al servicio de la Comunidad Educadora. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 72-88.

- Lucas Marín, A. (2006). *Sociología: Una invitación al estudio de la realidad social*. Madrid: EUNSA.
- Lucea, M. (2015). Claves para acercar la cultura y el arte a los niños. En *Hacerfamilia.com*, 28 de mayo. Recuperado de: <https://www.hacerfamilia.com/educacion/noticia-acercar-cultura-arte-ninos-20150528111119.html>
- MacCoby, E. y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Martí Font, J. M. (1998). Los medios de comunicación sustituyen la tarea de los padres, según los educadores. En *El País*, 28 de agosto. Recuperado de: http://elpais.com/diario/1998/08/28/catalunya/904266455_850215.html
- Martín, J.C.; Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, (2004). Evaluación del programa “Apoyo personal y familiar” para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y aprendizaje*, 27 (4), pp. 437-445.
- Martínez Domínguez, L. M. (2016). *El arte de estudiar en casa. Claves para enseñar a tus hijos*. Madrid: Ediciones Teconté.
- Martínez, L.M. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 27, pp. 169-191. <https://doi.org/10.15581/004.27.169-191>
- Martínez, L.M., Gómez, M. y Alfaro, G. (2017). Escuela de Familias, un Erasmus+ por la inclusión social. En R. Mínguez y E. Romero

(Coord.). *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía*, pp. 1206-1214. Murcia: Universidad de Murcia.

Martínez, L.M., Gómez, M. y Romero, A. (2018). *Sociedad, familia y educación*. Madrid: Síntesis.

Martínez, L.M., Gómez, M. y Romero, A. M^o. (2018). *Sociedad, familia y educación: un marco pedagógico de referencia mundial*. Madrid: Síntesis.

McLean, P. (1990). *The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions*. Nueva York: Plenum Press.

Minear, R. (1990). *El niño que tiene de todo en exceso*. Barcelona: Norma.

Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.

Moreno Lorite, C. (2015). *La muerte y el duelo a través de los cuentos*. Madrid: Kolima Books.

Mrozek, S. (2005). *La mosca*. Barcelona: Editorial Acanalado.

Murillo, F. J. y Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-Servicio y Justicia Social. *Cuadernos de Pedagogía* (450), Sección Tema del Mes. Recuperado de <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx#>

Ochoa, A., y Pérez, L. M. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13.

OFCOM (2016). *Children and parents: media use and attitudes report*. Recuperado de: https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0034/93976/Children-Parents-Media-Use-Attitudes-Report-2016.pdf

Olson, D.H. McCubbin, H. y Barnes, H. (1983). *Families what makes them work*. Beverly Hills, Sage.

- ONU (2012). *Acerca el Pacto Mundial*. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/es/globalcompact/context.shtm>
- ONU (2015) *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* París: UNESCO. Recuperado de 2017 de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>
- ONU (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ortega, Mínguez y Rodes (2001). Un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la educación*, 12 (45-66). Universidad de Salamanca.
- Pereira, S. (2007). *A Minha TV é Um Mundo. Programação para crianças na era do ecrã global*. Porto: Campo das Letras.
- Pereira, S. y Pinto, M. (2011). Making Sense of TV for Children: The Case of Portugal. En *Journal of Media Literacy*
- Peterson, C., y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: University Press.
- Porto Pedrosa, L. (2013). El discurso infantil sobre valores y emociones a partir tres muertes clave en los relatos audiovisuales. *Revista Mediterránea de Comunicación*. 4 - 2, 55 - 81. Recuperado de: <http://www.mediterranea-comunicacion.org/Mediterranea/article/view/100>.
- Porto Pedrosa, L. (2014a). *Proceso de socialización y cine de animación Disney y Pixar. Estudio del tratamiento y la recepción de los conflictos emocionales en la audiencia de 5 a 11 años*. Tesis Doctoral, UCM. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/24693/1/T35196.pdf>
- Porto Pedrosa, L. (2014b). Educación emocional del público infantil a través de la saga animada de Toy Story. En *Icono 14*. 15, 121-134. Recuperado de: <http://www.icono14.es/actas/?conference=cici&schedConf=1cici&>

[page=paper&op=viewFile&path%5B%5D=759&path%5B%5D=330](#)

- Porto Pedrosa, L. y da Silveira, Ana (2013). Desafíos educativos de los medios ante los niños. En *Crisis y Cambio. Propuestas desde la Sociología*. Federación Española de Sociología, pp.1262-1271.
- Propp, V. (1981). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro
- Puig, J.M. (2016). Aprendizaje-servicio y educación en valores. *Convives* (16), 12-19.
- Red Española de Aprendizaje Servicio (s.f.). *Red Española de Aprendizaje Servicio*. Recuperado de <https://aprendizajeservicio.net/>
- Red Universitaria de Aprendizaje Servicio (2019). *Red Universitaria de Aprendizaje Servicio*. Recuperado de <https://redapsuniversitaria.wixsite.com/apsuniversidad>
- Reparaz, C., Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Recuperado el 15 de septiembre de 2019 <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>
- Ricoy Lorenzo, M. C. y Feliz Murías, T. (2002). Estrategias de intervención para la escuela de padres y madres. *Educación XXI*, (5). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70600510>

- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, pp.169-172.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rothbart, M. (2011). *Becoming who we are: Temperament, personality and development*. New York: Guilford Press.
- Rothbart, M. y Bates, J. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). New York: Wiley.
- Rothbart, M. y Ye, R. (1993). Children's Temperament in the US and China: Similarities and differences. *European Journal of Personality*, 7, 359-378.
- Rothbart, M., Ahadi, SA, Hershey, K., y Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72 (5), 1394-1408.
- Rothbart, M., Ellis, L.K, Rueda, M.R, y Posner, MI (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality*, 71, 1113-1143.
- Rothbart, M.y Ahadi, S.A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 55-66.
- Ruiz, M. y García, J. (Edits.). (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Salinas, P. (1982). *La voz a ti debida*. Barcelona: Castalia.
- Sanz, C. (2017). Aprendizaje-servicio: experiencias neuroeducativas. *Escuela con cerebro*. Recuperado de

<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2017/07/24/aprendizaje-servicio-experiencias-neuroeducativas/>

Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58.

Snyder, C. R., López, S. J. y Pedrotti, J. (2010). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*. New York: SAGE.

Solís Cámara, P., Díaz, M., Medina Cuevas, Y. (2008). Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, V. 40, n° 2, 305-319

Sonnenfeld, A. (2017). *Educar para madurar*. Madrid: Klose Ediciones

Stein, E. (2007). *Obras completas*. (tomos III y IV). Madrid: Monte Carmelo.

Stern, H.H. (1967). *La educación de los padres*. Buenos Aires: Kapelusz

Suárez, P. A. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista electrónica Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

Tello, I., Cerrillo, R., Mateos, S. y Aramburuzabala, P. (2017). Mejora de la Formación Inicial de Docentes de Infantil y Primaria mediante la Implementación de la Metodología de Aprendizaje-Servicio. En F. J. Murillo (Coord.). *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación. Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*; 189-194. Madrid: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación – RILME.

Thomas, A. y Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Nueva York: Brunner/Mazel.

- Urra, J. (2015). *Respuestas prácticas para padres agobiados*. Barcelona: Espasa Forum
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La esfera de los libros.
- Uruñuela, P. (2016). *Aprender cambiando el mundo. El Aprendizaje-Servicio en la práctica*. Edebé. Barcelona
- Vásquez Rocca, A. (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad Líquida y Fragilidad Humana. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 19 (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101917>
- Wojtyła, K. (1996). *Amor y responsabilidad*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Zayas, B., Gozávez, V., y Gracia, J. (2018). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense De Educación*, 30(1), 1-15.

