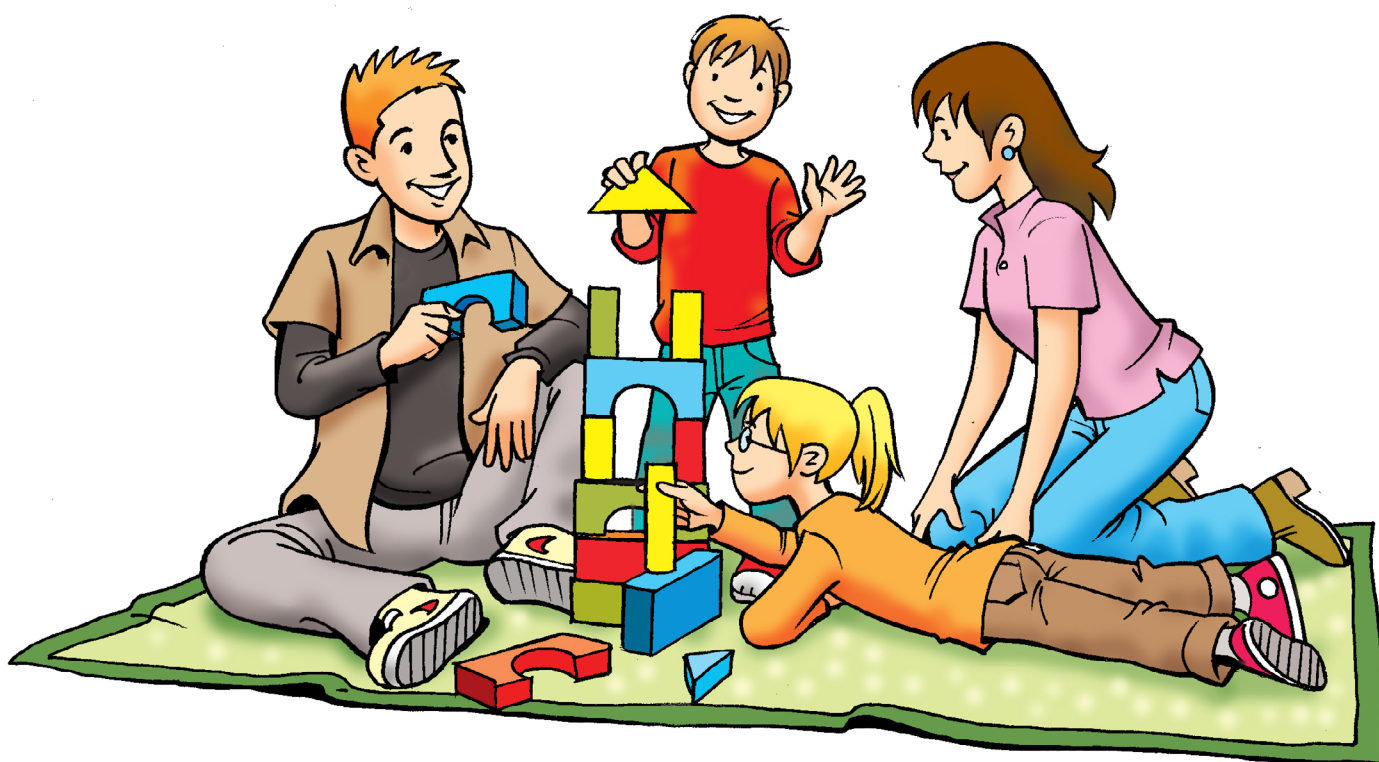


EDUCACIÓN EN FAMILIA

**Recursos para mejorar nuestras
competencias familiares**



Escuela de Formación
Curso nº 52



CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS

MANUAL DEL
**MONITOR o
MONITORA**

EDUCACIÓN EN FAMILIA

**Recursos para mejorar nuestras
competencias familiares**



CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS

Autoría:

Luis García Campos

Ilustraciones:

Mauricio Maggiorini

Isidre Monés

Coordinan:

Jesús M^a Sánchez

Nuria Buscató

Pablo Górtazar

Isabel Bellver

Edita:

CEAPA

Puerta del Sol, 4 - 6º A

28013 MADRID

Primera edición:

Diciembre de 2012

Maquetación:

IO Sistemas de Comunicación

Imprime:

IO Sistemas de Comunicación

Enrique Granados, 24

28523 MADRID

JUNTA DIRECTIVA DE CEAPA:

Jesús M^a Sánchez Herrero, Jesús Salido Navarro, Nuria Buscató Cancho, Eusebio Dorta González, Juan Manuel Jiménez Lacalle, José Pascual Molinero Casinos, Elena González Fernández, Carmen Aguado Cabellos, Nieves Natalia García Pérez, Juan Antonio Vilches Vázquez, José Luis Lupiañez Salanova, Emilia Ruiz Acitores, Silvia Caravaca Mesalles, Mustafá Mohamed Mustafá, Ascensión Pinto Serrano, Lois Uxio Taboada Arribe, José Luis Pazos Jiménez, Andrés Pascual Garrido Alfonso, Virginia Pelluz Huertas, Petra Angeles Palacios Cuesta, Ana Moya Díaz.

Índice

Introducción	5
1. De la postmodernidad a la globalización	9
2. Lo primero, hablemos de principios	15
3. Los estilos educativos	19
4. Escuchar al otro es reconocerlo, darle un lugar propio	25
5. La autonomía: camino antes que fin	31
6. La contención y los límites: la disciplina necesaria	37
7. Cada uno con su ritmo y realidad, estimular el de cada hijo e hija	43
8. Educar es también dejar que se vayan	47
9. Generalmente somos más de uno	51
10. La exigencia: un recurso o un problema	55
11. Educar requiere una comunidad: sostengámosla	59
12. Qué más podría ofrecer la escuela, por una reformulación de la orientación	67

"Cuando conocí el arte esta celda empezó a ser una prisión"

Juan Dario Bonetti, *in Cesare deve morire* (Taviani, 2011)



Hace 15 años tuve la satisfacción de escribir un texto para CEAPA sobre educación familiar, que apareció editado en una de las primeras carpetas de su colección Temas de Padres y Madres y años después me encuentro frente a la misma tarea. La primera cuestión personal fue preguntarme si tenía sentido volver sobre el mismo tema, si algo habría cambiado de entonces a hoy. Sin detenernos en la primera obviedad, que el autor cambió y con él la mirada sobre las funciones socializadoras de las familias, creemos que también hay motivos de época para poder volver a pensar cómo hacemos para educar a nuestras hijas e hijos, detenernos sobre algunos de esos factores que pueden determinar el resultado de nuestra tarea y proponer algunas cuestiones para ayudar a hacer esa labor.

Nuestro mundo ha cambiado en estos años y esto determina tanto las posiciones y tareas de los actuales padres y madres como las necesidades y condiciones de la infancia actual. Queremos detenernos en algunos de esos aspectos fundamentales para facilitar la tarea educativa familiar.

Por otro lado, enunciado como el otro polo de una contradicción, debemos también entender que el proceso de educación tiene la misma finalidad que en cualquier otra época de la humanidad: educar a niños y niñas para que puedan llegar a convertirse en adultos integrados en una determinada sociedad.

En este sentido, nos proponemos en las siguientes páginas hablar de lo nuevo y de lo antiguo, de lo que algún día vivimos cuando los adultos de ahora éramos niños y de otras circunstancias de la realidad en las que nos tenemos que mover un poco a tientas, porque puede que nuestros hijos e hijas deban enfrentar algunas cuestiones que nosotros no conocimos.

Con estos materiales queremos ayudar a pensar, a enunciar interrogantes y a abrir caminos de acción, no vamos a ofrecer afirmaciones rotundas ni fórmulas mágicas. En general, y más con los tiempos que corren, creemos que la reflexión y la capacidad de aprender de las personas son cualidades esenciales para ser padre o madre, lejos de esos mundos en los que generación a generación uno “sabía” lo que era bueno para sus hijos e hijas. Y pensamos en la reflexión como un instrumento para poder pensar sobre lo que nos ocurre como madres y padres, para integrar la experiencia con las nuevas situaciones vitales, para poder atender a esos pequeños detalles de una situación que pueden ayudarnos a plantear y probar determinadas formas de educar.

Confiamos en que estas páginas sean también un estímulo para compartir y aprender con otros. Acabadas las épocas de estructuras sucesorias en las que los abuelos podían hablar de cómo sería el mundo de sus nietos, pensar en compartir certezas y dudas, en donde



MANUAL DEL MONITOR O MONITORA

avanzar junto a otros podría ser una buena manera de asomarse a las incertidumbres actuales de la educación familiar. Y, para ello, es imprescindible contar con espacios de encuentro que deben generar diversas instituciones en el plano comunitario. Instituciones educativas, municipales, asociaciones, son organizaciones que pueden (y a nuestro juicio deben) sostener espacios de encuentro y aprendizaje para madres y padres. Esperamos que estos materiales puedan facilitar en algún grado esa tarea.





1. De la postmodernidad a la globalización

Los sociólogos, antropólogos e historiadores han dedicado muchos de sus trabajos a contar y explicar los cambios desarrollados en las familias a lo largo del siglo XX. Se trata de transformaciones generadas básicamente por las necesidades productivas y las condiciones del contexto social en el que se encontraban.

Pensemos, por ejemplo, en las grandes migraciones que en España tienen lugar en los años 60. Cientos de miles de personas dejan los pueblos y se instalan en las ciudades. Madrid, Barcelona, Bilbao, Sevilla... pero también en muchas otras pequeñas y medianas ciudades donde pasan a integrarse, con distintos niveles de cualificación en diversas fábricas y empresas.

Su marcha no sólo deja marca en el paisaje urbano, donde surgen barriadas y ciudades "dormitorio" en muy poco tiempo. También afecta de manera significativa a sus lugares de origen cuando esas familias llegan con sus nuevos usos y costumbres cada verano o cada semana santa (a veces cada fin de semana). Aquí no sólo chocan generaciones, chocan mundos que pueden tener una distancia temporal de miles de años. Pensemos sino en la distancia que queda entre un abuelo agricultor, que aprendió su oficio observando como hacía su abuelo y su nieto que oye música "ligera", cursa estudios en un gran centro de Formación Profesional de la capital, estudia inglés y sueña con comprarse una Vespa para recorrer con ella Europa.



[10]

La familia, en este proceso, reduce su estructura y sus miembros. Las condiciones de la vivienda, el tipo de empleos, la aparición generalizada de servicios que van a responder a las necesidades de estas nuevas familias hace que puedan ser más ligeras, menos numerosas, más autónomas.

Otra cuestión esencial, que empieza a producirse en el mundo occidental a partir de 1950 es la transformación de la relación entre los roles de género. Hombres y mujeres acceden de una forma cada vez menos diferente al mercado laboral y esto afecta a las relaciones internas de las familias. La integración progresiva de las mujeres en los espacios públicos (laborales, políticos...) conlleva un cambio de los intercambios domésticos y va a generar nuevas tensiones que, dependiendo de las circunstancias, serán productivas o problemáticas, permitirán una redistribución más equitativa de derechos y responsabilidades o serán responsables de perpetuar y ahondar desigualdades.

A todo esto debemos sumar el impacto de los medios de comunicación de masas que, fundamentalmente a través de la pantalla del televisor, construirán una mitología de la vida familiar sobre la que las personas se miran y se comparan. De las películas de Ozores o Esteso a Crónicas de un pueblo o Cuéntame.

El pedagogo francés Philippe Meirieu afirmaba en 1994, en su valiosa obra *Frankenstein educador* que el paso de la educación tradicional a la educación actual, era el paso de un modelo de socialización por “impregnación” en el que todo se daba por hecho, nada iba a cambiar de generación a generación, a un mundo en el que todo hay que pensarlo y probarlo, en el que la educación es una decisión en su más amplio y cabal sentido. Un acto de voluntad.

¿Y después de los 90 qué pasó? Que llegó la globalización, entendida como la expansión de un modelo de pensar y vivir que pretende ofrecerse como único e incuestionable, que entraña el desmantelamiento de todo aquello que no pueda entender como negocio y que pretende negar opciones o alternativas. Haciendo del pesimismo y la impotencia armas sociales.

Ese pensamiento único, como diría Ramoneda, va acompañado del descrédito de lo colectivo y la fragmentación de los lazos sociales (horizontales y verticales) y sus efectos son importantes en instituciones como las familias o las escuelas. En cada uno de esos espacios de socialización cabe la consolidación de un relato en el que “antes” las cosas eran siempre adecuadas (los alumnos aprendían, los padres respetaban, los maestros eran sabios diligentes...) y “ahora” no hay nada que hacer (el alumnado es inaccesible, las familias son incapaces de dialogar con la escuela...).

Como diría el sociólogo francés François Dubet, las familias y las escuelas de hace décadas, en un país, estaban todas de acuerdo en las expectativas de la educación y en cómo materializarla. Existía un proyecto común para formar personas que compartían instituciones tan distintas como familias, centros educativos, servicios sanitarios, servicios sociales... Estaba claro lo que era una familia y lo que no, se sabía qué era bueno para los hijos y qué tenían que hacer sus padres para alcanzarlo.

Y esto es un problema cuando chocan pensamiento único y realidad. Una realidad cada vez más compleja, diversa y, muchas veces, desigual. Porque, aunque el modelo de pensamiento trate de negar las diferencias, éstas no han parado de crecer en nuestra sociedad en las últimas décadas. Pensemos en las familias, en sus formas organizativas, en cómo se han multiplicado las formas organizativas.

Otros cambios sociales también han multiplicado la complejidad y la diversidad de las relaciones familiares. Por ejemplo, el impacto de las nuevas migraciones que ya no son desde Extremadura o Murcia hacia Madrid, sino que en los últimos años comporta integrar personas y culturas provenientes de los cinco continentes en los mismos territorios.

Desde otra perspectiva, la crisis económica y la precarización del mercado de trabajo han generado importantes efectos en las formas de organización familiar. Pensemos en esas



circunstancias en las que una madre o un padre con décadas de experiencia profesional se encuentra enfrentando en los cuarenta o los cincuenta una posición forzosa de atención a las actividades domésticas, tratando de valorar qué opciones son posibles para reincorporarse al mercado laboral y renegociando las condiciones de convivencia con el resto del grupo familiar. O las idas y venidas de los hijos e hijas que ya adultos jóvenes van determinando su forma de vida en función de las inflexiones de su trabajo, saliendo a vivir fuera cuando pueden, volviendo cuando hay necesidad.

También desde la técnica podemos subrayar el incremento de esa complejidad: pensemos sino lo que ha comportado el pasaje de esa familia que se peleaba por el mando a distancia, donde todos estaban “condenados” a ver el mismo programa, a las múltiples pantallas que asoman con naturalidad por cualquier vivienda contemporánea, ordenadores, tabletas, móviles, televisores... De lo único de lo que se podía estar charlando un rato después o al día siguiente se pasa a unas formas de comunicación entre personas bien distintas. El espacio y el tiempo, características esenciales para cualquier grupo humano, dejan de ser relevantes si en el mismo momento una madre contesta un correo de trabajo, su hijo mayor juega al fútbol con su consola y el menor escucha música mientras chatea con sus compañeros de instituto.



[1 2]

¿Y qué podemos hacer con tanta complejidad? ¿Algo más que quedarnos pasmados o sentirnos derrotados? Hay una primera buena señal, sigue habiendo niños y niñas, de las historias y deseos de las personas y de las parejas surgen ganas de reproducirse, de criar, de educar, de ser madres y padres. Y eso que decidir no tenerlos, en estos momentos es muchísimo más sencillo que hace 40 años.

Incluso podemos pensar con la historiadora Elisabeth Rudinesco que si bien hace 40 años sólo se hablaba de la “muerte” de la familia, o de la “crisis” de la institución familiar, en la actualidad existe una reivindicación de la familia en nuestra sociedad que tiene como una de sus máximas expresiones la reivindicación de gays y lesbianas sobre su derecho a construir familias de la misma forma que las que constituyen personas heterosexuales.

Los contextos tradicionales han desaparecido, quedaron atrás en la historia con las grandes familias, donde todo estaba reforzado en el seno del espacio doméstico, donde había parientes parteras, donde las hermanas mayores hacían de madres, donde se heredaban trajes y vestidos...

¿Y ahora qué? Sobre todo evitar caer en la trampa de una comparación tramposa. Si ya no hay neveras o coches como los de antes, ¿será igualmente que no hay madres o padres como los de antes? ¿ni niños, ni familias?

Nosotros no nos vamos a alinear con esa forma de pensar la historia que se justifica con el dicho “cualquier tiempo pasado fue mejor”. Creemos que ciertas formas de convivencia han cambiado, como también algunas de las necesidades de la educación. Y pensamos que la proximidad de estos cambios que vivimos hace más difícil reconocer esas nuevas formas y necesidades.

En definitiva, creemos que el problema no es tanto el no “poder” criar, no “poder” educar, como poder definir en nuestras condiciones actuales qué necesidades de los niños y niñas actuales, nuestros hijos e hijas, nuestros alumnos y alumnas, podemos atender desde nuestra posición de progenitores, como educadores. Claro que cambiaron los vínculos, como los contratos laborales o la procedencia cultural de muchos de nuestros vecinos. Pero lo importante aquí y ahora es encontrar elementos para poder desarrollar en esas coordenadas la tarea educativa, reconociendo realidades y abriendo la puerta a nuevas posibilidades para vivir y convivir.

Y entendemos que buena parte de ese trabajo por hacer no es tanto la construcción de nuevos patrones o el descubrimiento de fórmulas distintas. Posiblemente de lo que se trate es de ajustar y adecuar cosas que ya conocemos a los nuevos tiempos. En un momento en el que las grandes construcciones sociales requieren de apuntalamientos de urgencia, posiblemente revisar los principios de colaboración y cooperación entre los que estamos más cerca sea una línea a tener en cuenta.



[1 3]

En un mundo cada vez más amplio, más diverso y más rápido posiblemente sea mucho más necesaria la presencia de madres y padres que ayuden a sus hijos a buscar rumbos y marcar destinos que cuando el mundo inamovible se mantenía parado generación a generación.



2. Lo primero, hablemos de principios

Cuando padres y madres conversan de lo que realmente les importa sobre el futuro de sus hijos e hijas es frecuente que uno escuche opiniones como “que sean buenas personas”, que “les vaya bien”, “que encuentren a alguien que les quiera”... Difícilmente oímos cosas como “que sean ricos”, que “hagan una deslumbrante carrera profesional”. En muchas ocasiones la preocupación se desplaza al contexto, es lo que tengan que vivir sobre lo que muchas veces genera inquietud entre los adultos. Y es fácil escuchar comentarios que tendrían que ver con blindar el futuro de los hijos e hijas, buscar fórmulas para evitarles sufrimientos, protegerles de las situaciones más difíciles...

Nosotros vamos a proponer algo que, a nuestro juicio, es un factor de protección: dotar a los niños y niñas de sólidos principios personales que les permitan ordenar, organizar y dirigir sus vidas. Y tener unos buenos principios puede ser algo que ayude a determinar rumbos, corregir itinerarios y ajustar aparejos.

Los principios son lo que está debajo de todo, lo primero, aquello que sostiene lo demás, lo que da sentido a nuestras decisiones y nuestros actos, lo que sustenta nuestras posiciones. Y aprendemos a construirlos y a revisarlos en nuestra experiencia vital y es allí, con nuestra experiencia con los demás, como vamos integrándolos, renovándolos y, en ocasiones, echándolos al mar.

Los principios son anclajes que hablan del lugar en el mundo de cada persona, de cómo se posiciona ante sí mismo y ante los demás. Porque si los seres humanos somos seres sociales, los principios de cada uno tienen siempre que ver con uno mismo y su relación con los demás.

Y los principios se construyen desde la experiencia de la vida con los otros, en los espacios de interacción con iguales (el salón con los hermanos/as, el parque con los vecinos, el patio o los pasillos de la escuela con los compañeros/as...) la relación que se establece con las diversas autoridades, cómo se integran, se viven y se manejan las normas que a los niños y niñas les son impuestas.

Los principios, entendidos como las reglas o normas generales que orientan la acción de las personas, van a estar determinados por muchos factores. Nosotros queremos ahora centrarnos en aquellos que tienen que ver con las personas adultas que son significativas para los niños y las niñas. Aquí el papel de padres, madres y maestros es fundamental.

Por ello, queremos hacer este primer llamamiento a pensar en los principios, porque a veces como siempre están ahí, porque no los tenemos claros, porque nos parecen cosas de mayores... los dejamos para lo último, los ignoramos o no los tomamos como cuestiones a educar.

Y pensamos que las formas de enseñar esos principios son múltiples. Pensemos en lo que decimos, pero también –y sobre todo- en lo que hacemos. Y en cómo lo hacemos. Esto es, no es tanto que debamos preocuparnos por lo que les proponemos o sugerimos a nuestros hijos e hijas en nuestras conversaciones como la necesidad de pensar cuales son los mensajes que ellos recogen de nuestro comportamiento. Porque aquí también podemos recurrir al viejo refrán “Obras son amores y no buenas razones”. Con esto no pretendemos restar valor a las palabras, sino evitar el equívoco de anular el peso de los hechos.

Es más, después de los hechos, las palabras de madres, padres y maestros tendrán una enorme influencia sobre la construcción de los principios y los valores personales de los niños y las niñas. En este sentido, es importante poder establecer condiciones para hablar sobre estas cuestiones que van a determinar el sentido de la vida de nuestros hijos e hijas y el valor que le van a atribuir a su conducta. Hablar con ellos de lo que nos importa y nos motiva, compartir nuestra imagen del mundo es tan importante como ofrecerles situaciones para poder representarse, expresar y preguntar sobre aquello que a ellos les resulta interesante o despierta su curiosidad. Hablar de principios es subrayar su importancia y también dar lugar a su enunciación, a poder ser pensados, discutidos, criticados...

Y pensemos que nuestros principios y nuestros actos en ocasiones no coinciden. Pensar en hablar de esto comporta asumir que en algunos momentos de la educación (fácilmente en la adolescencia de nuestros hijos e hijas) o en algunas situaciones particulares (crisis o rupturas familiares) nuestra coherencia puede ser puesta en duda. Es evidente que no hay padres y madres perfectos, y menos mal, que diría Bruno Bettelheim, pero posiblemente también sea cierto que igual que los niños y las niñas necesitan de alguna manera sentir que no somos perfectos, también tienen la imperiosa necesidad de reconocernos sostenidos por aquello que más valoramos o con lo que entendemos que es más importante organizar nuestra vida.

Los principios son personales, pero surgen inevitablemente del momento histórico y social en el que cada uno vive. De hecho, son propios y particulares, pero están indisolublemente ligados a nuestra relación con los demás, con nuestro entorno, y a cómo nos posicionamos ante ellos. Y recordando otros momentos históricos, traigamos una cita de la antropóloga Margaret Mead quien en 1970, ante un auditorio de jóvenes norteamericanos que habían decidido reivindicar cosas antes inimaginables como los derechos de las mujeres, del planeta o la paz, afirmaba que *“Debemos crear nuevos modelos para que los adultos puedan enseñar a sus hijos no lo que deben aprender sino cómo deben hacerlo, y no con qué deben comprometerse sino cuál es el valor del compromiso”*.

Si es en el contexto familiar donde la relación entre los niños y niñas (hermanos y hermanas) y la autoridad (madre-padre) van a determinar un primer espacio de integración



y construcción de principios para los más pequeños, será en el aula, con las relaciones compañeros-maestros donde esta construcción tomará mayor consistencia. Esta situación nos lleva a las familias también a interrogar al profesorado sobre su quehacer en la construcción de esos principios con sus alumnos. Aquí también nos vemos obligados a preguntarnos que hacen los otros y colaborar.

Retomando algún aspecto mencionado en el epígrafe anterior, queremos resaltar cómo en tiempos tan marcados por la complejidad, la diversidad y la precariedad sociales, cuanto mejor contruidos estén los principios de cada uno mejor podrán afrontar nuestros niños y niñas actuales las situaciones venideras y marcar sus propios rumbos y sus propias metas.





3. Los estilos educativos

Aunque muchos de los actuales científicos sociales parecen haberlo olvidado, fue en los años cuarenta del siglo pasado cuando alguno de los creadores de la dinámica de grupos se dedicó a estudiar los estilos educativos familiares. A lo largo de estas décadas de cambios en las familias y en la forma de hacer teoría sobre lo social el modelo que describía estos estilos se ha mantenido esencialmente entero. Y era una descripción que incluía una lectura de la política familiar, hablaba de modelos de educación familiar autoritarios, democráticos y permisivos. Subrayemos los elementos más significativos de cada uno de estos patrones educativos.

Las madres y padres democráticos son aquellos que:

- Explican a sus hijos las razones del establecimiento de las normas.
- Reconocen y respetan su individualidad.
- Les animan a negociar mediante intercambios verbales, les proponen hablar de lo que les pasa en el manejo y cumplimiento de las normas.
- Toman decisiones conjuntamente con sus hijos e hijas.



[20]

Este modelo educativo familiar tiende a promover los comportamientos positivos, los estimula, más que a inhibir los no deseados. Es un modelo que establece límites y normas claros, que se mantienen de modo coherente y donde se exige el cumplimiento de lo enunciado. Desde esta forma de hacer educación familiar las normas están adecuadas a las necesidades y posibilidades de los hijos. El control está en función de conseguir los objetivos educativos, trata de guiar el desarrollo de los hijos e hijas.

Los padres y madres autoritarios se caracterizan por:

- Mantener un alto grado de control sobre la conducta de sus hijos e hijas.
- Utilizar el castigo como principal herramienta para modular conductas.
- Utilizar frecuentemente amenazas verbales y físicas.
- La prohibición es una característica constante en los intercambios padres-hijos.
- Las normas son impuestas a través de los sistemas de control.
- Se espera de los hijos e hijas que asimilen las normas establecidas por sus padres.
- Las necesidades educativas de los hijos, sus intereses y opiniones no son tenidas en cuenta por los padres.

Mientras que para el modelo democrático el control es un instrumento para conseguir integrar normas de una manera ajustada para cada niño y niña, el modelo autoritario subraya el papel de la norma y la autoridad, de manera que aquí el control es un objetivo que se pretende imponer. La autoridad, su establecimiento y su defensa se convierten en elementos centrales de este estilo educativo familiar.

El tercer estilo familiar es el permisivo, en el que:

- Se evita hacer uso del control.
- Se utilizan muy pocos castigos.
- Se realizan pocas peticiones por parte de los padres y madres al niño o niña.
- Se permite que sea el niño y la niña quienes regulen sus actividades.

Este tercer estilo ha sido revisado y dividido en dos categorías: indulgente y negligente. El estilo indulgente conserva, junto a ese dejar hacer a los niños y niñas, una actitud de atención y afecto hacia ellos. Desde este estilo se espera que los niños y niñas se organicen, atiendan sus necesidades y resuelvan sus conflictos por su propia iniciativa, sin el control de los adultos. Por ejemplo, cuando oímos "ya comerán cuando tengan hambre" o cuando un padre comenta, viendo que su hijo de cuatro años se adentra en un río, "Este niño tiene un carácter tan especial, nunca consigo que haga lo que le digo". Pero junto a esta falta de ejercicio del control parental, el estilo indulgente conserva una atención hacia los hijos e hijas, y su mirada hacia ellos es positiva. Otra cosa es el llamado estilo negligente, en el que la desatención hacia los hijos se expresa tanto por la ausencia de control parental, como por la ausencia de interés y afecto hacia los niños y niñas. En ciertas circunstancias, extremas, ese estilo negligente puede llegar a definirse como un tipo de maltrato hacia los niños y niñas relacionado con el abandono.

Estos distintos estilos educativos se soportan en la relación que se establece entre dos variables que se han denominado apoyo/afecto y control. Así la autoritaria sería mucho control y poco apoyo. La fórmula democrática tendría mucho apoyo y mucho control; la indolente mucho apoyo y poco control y la negligente poco control y poco apoyo.

Sobre las consecuencias de estos estilos recuperamos una síntesis de la elaborada por Ceballos y Rodrigo en la que se diferencian las consecuencias para niños y para adolescentes.



Estilos				
	Autoritario	Democrático	Negligente	Indulgente
Consecuencias en niños	Baja competencia social. Agresividad e impulsividad. Dependencia moral. Baja autoestima Tristeza y rigidez	Alta competencia social Autocontrol Motivación Autonomía Alta autoestima Alegoría y espontaneidad	Baja competencia social Poco autocontrol Poca motivación Poco respeto a normas Baja autoestima Inseguridad Fragilidad personal	Baja competencia social Poco autocontrol Poca motivación Inmadurez Alegres y vitales
Consecuencias en adolescentes y jóvenes	Baja competencia social Obediencia Dependencia de otros Baja autoestima Refuerzos concretos y a corto plazo.	Alta competencia social Autonomía Responsabilidad Capaces de planificar Autónomos moralmente Alta autoestima Refuerzos a largo plazo	Baja competencia social Sin capacidad de planificar Baja autoestima Estrés psicológico Problemas de conducta	Alta competencia social con iguales Problemas con normas y autoridad. Sin poder planificar Alta autoestima Abuso de drogas Problemas de salud

Desde nuestra perspectiva querríamos hacer una relectura de estas descripciones. Evidentemente cada madre y cada padre tenemos una forma de actuar que probablemente nos acerque más a cualquiera de estos estilos, pero queremos plantear que además de modelos hay momentos. Que en ocasiones lo que toca es ser comprensivo, escuchar y dejar pasar una falta y en otras situaciones lo que es necesario es colocarnos en una posición inamovible ante las actitudes y comportamientos de nuestros hijos e hijas.



[2 2]

Pensemos en una cometa de dos hilos, de esas que se han de sostener con la tensión en las dos manos. Así podemos dar una representación gráfica de cómo apoyo y control (cada una un hilo) sostiene nuestro objeto de atención, la cometa, nuestros hijos e hijas. Igual que el viento, la vida nos hace estar en constante ajuste y tensión entre sus condiciones y cualquier posición va a ser siempre provisional. Cualquier circunstancia, cualquier racha puede cambiar totalmente los equilibrios de un momento. La tarea aquí es mantener la atención, ver cuánto y hacia dónde se desvía la cometa y ajustar otra vez la tensión de los dos hilos.

También huyendo del tópico, sobre todo para evitar malos entendidos que pueden tener consecuencias nefastas, creemos que debemos fijar la atención educativa en la realidad que nuestros hijos e hijas nos muestran. A veces una chica de 17 años muestra un comportamiento de alguien de cinco. A veces un chico de 12 muestra un comportamiento adulto. Es desde el análisis de la realidad desde donde podemos ajustar una respuesta educativa que sólo será coherente en la medida que se corresponda con las situaciones educativas que afrontamos día a día.

Y lo que mejor hace crecer a los chicos y chicas, a los niños y niñas, es que los adultos podamos reconocer en qué momento y actitud están cada instante. Cuando nos confun-

dimos en este análisis también los confundimos a ellos. Cuando tomamos su cabezonería como un gesto de autodeterminación, cuando preferimos no enfrentarnos a un conflicto y damos por buena una situación confusa o perjudicial, abonamos el campo para el desencuentro y ponemos dificultades para que ellos puedan aprender a manejar sus impulsos, transformando productivamente su realidad y creciendo con ello.

Más que pensar en recetas o procedimientos automáticos, volvemos a la metáfora de la cometa y pensamos que una parte esencial de nuestra actividad como madres y padres es poder ser sensibles a aquello que tenemos en las manos (sentir sus idas y vueltas, sus tensiones) y a la vez tener la suficiente templanza como para no inquietarnos por cada quiebro o cada tirón que sintamos.

Templanza y sensibilidad, dos condiciones importantes para poder ir aprendiendo a desenvolverse en la función de ser padres y madres. Cualidades que hemos de cultivar para poder integrar adecuadamente toda la experiencia que ha de ayudarnos a aprender a realizar esa función, algo que vamos a tener que ir construyendo según compartimos con nuestros hijos e hijas la experiencia de vida.





4. Escuchar al otro es reconocerlo, darle un lugar propio

Posiblemente lo que hemos señalado en el final del apartado anterior es que en el ejercicio de la educación vamos a aprender todos, los niños como hijos e hijas, nosotros como madres o padres. Y esto es condición del mundo que habitamos, donde las respuestas no están nada claras, incluso a veces hay confusión o polémica con las preguntas. Esto no significa en absoluto que las relaciones padres-hijos se establezcan en condiciones de igualdad. Los términos de la ecuación no son de equivalencia y no es lo mismo aprender a educar que aprender en la educación.

Las evidencias de la investigación en neurociencias señalan que el ser humano es sobre todo plástico y dependiente en su proceso de desarrollo de las condiciones del contexto social y afectivo que lo acoge. Según la etología, la ciencia que estudia los determinantes genéticos de la conducta, el ser humano está programado para ser programado. Es la crianza, la educación, las que van a determinar en un determinado contexto cómo una persona crece y se desarrolla.

Y aquí tenemos que recordar a Pichon-Rivière, el psicólogo social que afirmaba que la comunicación es el riel del aprendizaje. Es a través de los vínculos que los niños y las niñas establecen con los demás como se va produciendo la integración de la realidad y el aprendizaje. Y la comunicación va a resultar un elemento clave para determinar lo que se aprende y cómo se aprende.



[26]

Según Isabel Ferrer *“sólo una relación afectiva bien establecida hará posible una comunicación auténtica con el niño: tenemos que quererle, aceptarlo tal como es y tener confianza en sus posibilidades de progresar, a su ritmo...”*. Y recuperamos esta afirmación porque para nosotros incluye dos elementos críticos en la educación: aceptar al niño o niña como es y tener confianza en su capacidad de desarrollo.

A veces es difícil y nos cuesta tomar la distancia suficiente con nuestros hijos e hijas como para poder separar la imagen que nosotros tenemos de ellos de lo que realmente nos muestran. Y es lógico en cierta medida, ellos están en un constante proceso de cambio y de aprendizaje que hace que cada poco tiempo sean distintos, tanto en sus necesidades y deseos como en su capacidad para manejar la realidad que les rodea y responder a las demandas de los demás.

Otra dificultad añadida y también comprensible es que miramos a nuestros hijos e hijas con el cariño y el afecto que les tenemos, lo que es tan necesario como parcial. Conocerlos “como si los hubiéramos parido” es a veces una forma de entender las cosas un tanto sesgada. El problema no es ese, ¿cómo y para qué vamos a evitar la mirada subjetiva y llena de emoción que tenemos desde nuestro lugar de madres y padres?, la cuestión es tener en cuenta la desviación, el sesgo, para no errar en nuestra función educadora.

Proponemos pensar en el valor de los hechos y no caer en la trampa de valorar lo que nos dicen nuestros chicos y chicas. Su conducta, sus logros, sus límites, sus dificultades son hechos que van a permitirnos entender cómo y dónde están nuestros hijos e hijas.

Buscar una cierta distancia para poder entender cómo obran, cómo actúan, cómo se relacionan es importante para poder entenderles y ayudarles. Pensemos en una situación tan tópica como repetida, la de una madre con un chico inquieto y que a menudo provoca conflictos en el parque por su impulsividad y su falta de contención que constantemente justifica todos y cada uno de los conflictos de su hijo, colocando en los demás la dificultad. Desde ese lugar va a ser muy difícil que el niño pueda enfrentar una situación que, si no cambia, va a convertirse seguramente en un problema de habilidades sociales en el futuro. Nuestros hijos e hijas necesitan padres que les den cariño y que también puedan ser críticos y sinceros con ellos, padres y madres que les ayuden a poder interpretar correctamente tanto la realidad que les rodea como sus propios comportamientos.

En ocasiones podemos tener la suerte de poder recibir información de nuestros hijos e hijas a través de otras figuras relevantes para ellos. Otros familiares, abuelos, tíos, primos, amigos o los maestros pueden ser en ocasiones informadores claves para nosotros. En especial, queremos destacar la importancia que tiene recoger adecuadamente las valoraciones que los maestros y profesores hacen de nuestros hijos e hijas, observaciones que generalmente no se reducen al trabajo académico sino que suelen ir mucho más allá cuando hablan de cómo se manejan con sus compañeros, qué formas de relación establecen con los educadores o cómo se manejan ante las normas, ante los éxitos o los fracasos.



[27]

Y llegar a conocerlos no es algo que sólo vayamos a conseguir desde la observación y desde nuestra atenta mirada. No sólo son precisos ojos para interpretar la realidad, también son necesarias palabras. Y buena parte de nuestra tarea educativa la hacemos con ellas. Si en términos generales la palabra sería lo que nos hace humanos y es este el principal legado que les damos a nuestros hijos e hijas, la posibilidad de hablar, pensar, escuchar junto a otros, también en lo concreto, cada situación hablada, analizada, discutida con nuestros hijos es una experiencia con un enorme potencial de aprendizaje para ellos y para nosotros. Abrir la posibilidad de hablar de la experiencia vital con nuestros hijos e hijas requiere de una actitud muy especial, se trata de permitir que el otro cuente lo que quiera o cómo ve las cosas, requiere también de una posición de espera, en la que permita que el niño o la niña decidan si quieren compartir lo que les pasa o lo que piensan, requiere un respeto también por lo que el niño no quiera contar, por la intimidad del otro.

Complementariamente, abrir la posibilidad de escuchar a nuestros hijos e hijas, oírles contar sobre lo que les pasa, lo que sienten o lo que piensan también nos pone a madres

y padres en la tesitura de tener que escuchar aquello que les pasa con nosotros, qué sienten o qué piensan de nosotros. Escuchar esto de nuestros hijos también es importante para nosotros. Si antes hablamos de que ellos necesitaban nuestra mirada crítica, también a nosotros nos va a ayudar la suya. Integrarla nos va a permitir saber más tanto de ellos como de nosotros y puede ser un elemento importante para ajustar y mejorar la atención que les prestamos.

Para hablar hace falta que cada uno de los interlocutores le otorgue al otro un lugar equivalente. Uno habla y escucha, el otro también. Esto no tiene porque significar que la igualdad establecida rompa la asimetría necesaria para la educación. El respeto por las opiniones y juicios del otro no tiene porque implicar que se fracture la barrera generacional que es necesaria para poder educar. Bien al contrario, es importante que desde esa distancia necesaria entre padres e hijos, pueda darse lugar el intercambio, la atención que significa escuchar al otro, reconocerlo en su lugar.

Y si hasta aquí estamos tratando de subrayar el valor de reconocer el lugar en el que están nuestros hijos e hijas, sus deseos, necesidades, conflictos, competencias y límites. Ahora queremos desarrollar la idea dirigiendo la atención hacia aquello que no son pero pueden ser, hacia lo que podemos (y debemos) esperar de ellos.



[28]

Decía Meirieu que con los niños, niñas y adolescentes hay que esperar y esperarlos. Desde una perspectiva temporal, este pedagogo proponía poder dar tiempo a los chicos y chicas, reclamaba que los adultos, padres y educadores, debíamos poder esperar a que los chicos y chicas aprendieran y se hicieran cargo de lo que les tocaba. Esto significa dar tiempo y también señala la necesidad de reconocer que los ritmos de cada niño y niña son distintos.

Desde otro lado, Meirieu proponía pensar con el mismo término en el sentido de tener esperanza. Nuestros hijos e hijas necesitan percibir en que confiamos en que van a poder, van a ser capaces, van a aprender, van a responder a las exigencias que la vida les presenta en cada momento. En este sentido, nuestro papel es justamente el de sostenerlos en las situaciones de incertidumbre, ayudarles a soportar la frustración que conlleva no ser capaces aún, no llegar... por el momento.

Desde aquí planteamos que nuestra tarea como madres y padres pasa por introducir una tensión productiva entre lo que reconocemos que nuestros hijos e hijas son y aquello que entendemos razonablemente que pueden alcanzar. Se trata de combinar adecuadamente confianza y exigencia. Y, para ello, proponemos añadir la idea del límite. Hace años una psicóloga italiana propuso que es a través del límite, de aquello a lo que no llegamos,

desde donde crecemos. Este planteamiento que surge del trabajo con personas discapacitadas y sus familias podemos universalizarlo a todas las personas en sus distintos vitales. En el plano intelectual, afectivo, interpersonal, profesional... es en el límite entre lo que manejamos y lo que no desde donde podemos aprender y crecer.





5. La autonomía: camino antes que fin

Para Piaget, el famoso psicólogo suizo, el desarrollo humano va de la dependencia y la necesidad constante de los otros que sostiene el recién nacido a una capacidad importante para razonar por cuenta propia y valerse por uno mismo cuando se alcanza la edad adulta, el desarrollo humano tiene como una de sus metas la autonomía.

En muchas ocasiones las madres y los padres pensamos que la autonomía y la independencia vendrán después, cuando nuestros hijos e hijas se acerquen a la mayoría de edad. Este pensamiento, que en parte es evidentemente cierto, en parte también es una trampa. Cuanto más tardemos en poner a nuestros hijos delante de situaciones en las que han de hacerse cargo de sus vidas y sus decisiones, más difícil hacemos ese aprendizaje.

De hecho, vamos a defender que la autonomía no es un fin, que debe ser un medio por el que crecer y aprender. Y en cada momento de la vida de los niños y las niñas hay numerosas situaciones en las que desarrollar esa cualidad. Y en esas circunstancias nosotros como madres y padres decidimos si las convertimos en situaciones para aprender.

Las actuales condiciones económicas, laborales y sociales parecerían favorecer un retraso general del desarrollo de la autonomía y la independencia personales. Cada vez se estudia más tiempo, cada vez la inserción estable en el mercado laboral es más complicada, cada vez es más difícil independizarse del domicilio familiar... Pero si no establecemos la autonomía como una condición desde el principio más dificultamos el proceso de desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Y más difícil también hacemos que al final alcancen esos objetivos personales diferenciados (el trabajo, la vivienda...).

Un niño le decía a la psicoanalista Françoise Doltó: *"si me dijeran que sería mayor a los 14, me prepararía para serlo"*. Nosotros, los adultos, vamos a servir de referente a nuestros hijos e hijas para entender en qué grados y condiciones ellos se pueden construir autónomos. Nosotros, padres y madres, tenemos mucho que ver con que ellos estimulen o ralenticen su autonomía.

Por ejemplo, haciendo cosas por ellos que pueden hacer solos. Pensemos en los hábitos de higiene y cuidado que a veces atendemos sin necesidad, sin hacer que ellos se hagan responsables y dueños de esas rutinas que van a preservar su salud y animar su desarrollo. El cuidado a la infancia y la adolescencia también implica no sobreactuar, evitar hacerse cargo de funciones o tareas que los niños, niñas y adolescentes pueden desarrollar. Cuando postergamos el paso a la alimentación sólida, cuando asumimos vestirles aunque ellos puedan hacerlo solos, cuando les ponemos la tele "para que desayunen" y les damos a mano cucharada a cucharada sin necesidad con la intención de que no se enteren de que comen estamos haciendo contra el desarrollo de su capacidad de autonomía. Y es que hay



veces que ellos supuestamente ganan la batalla, cuando nos convencen de que es mejor que les tratemos como a niños más pequeños de lo que son porque así no nos dan tanta guerra. Su pesadez se convierte en un arma efectiva que consigue sus deseos más inmediatos pero que opera en su contra al largo plazo.

Y es que educar para la autonomía también representa en muchas ocasiones asumir que educamos desde el error y el fracaso temporal. No se trata de dejarles hacer algo cuando les va a salir bien, cuando estén “totalmente” preparados. Bien al contrario, se trata de poner condiciones para que lo intenten y vean (con nosotros) qué ocurre, si pueden o no enfrentarse a los cordones del zapato, la ducha o la cuchara, el cuchillo y el tenedor. En situaciones de aprendizaje es más valioso el intento que el resultado. Y esto es algo que además permite aprender no sólo en función del producto, de lo que salga al final de la actividad, sino del valor de la experiencia en sí, de su mero hecho. Hay algo mercantilista, muy propio de estos tiempos, en el pensar que lo único que importa es el resultado (desde la ejecución de un problema de matemáticas a la formulación de una propuesta ciudadana). Parece que lo único que vale es el final, lo que resulte. Bien al contrario, muchas de esas experiencias van a aportarnos como personas en la medida que podamos asomarnos a ellas mismas, a encontrarnos pensando un problema (aritmético o comunitario) y en su abordaje aprendamos no sólo de la realidad que queremos enfrentar sino de nosotros mismos.



[3 3]

No proponemos exponer a nuestros hijos e hijas a situaciones en las que el fracaso o la frustración sean una constante, algo que se dé una y otra vez. Pero sí reivindicar que algo de eso tiene también que jugarse en cada paso hacia la autonomía. Se trata de graduar y sostener en esa exposición al malestar para que éste pueda integrarse en algo productivo y nuevo.

En muchas ocasiones el acceso a la escuela representa para muchos niños y niñas una situación de desconcierto y malestar. Muchos de ellos lloran los primeros momentos de su acceso a la escuela o incluso lo hacen los primeros días. En parte, esa respuesta es lógica ante una situación nueva y desconcertante, en la que sus figuras significativas han desaparecido. Parte del trabajo de los educadores de la enseñanza infantil en este tiempo pasa por sostener ese malestar y poder transformarlo en otra cosa. La mayoría de las veces a los pocos días los niños y niñas entienden que esa situación nueva no es de abandono y muchos festejan al poco tiempo ir a una escuela donde pasan cosas nuevas e interesantes. En esas situaciones los niños también celebran ser recogidos o reencontrarse con sus padres y madres, de un modo intuitivo entienden que ellos volverán y que después de la escuela sigue el parque o los juegos en casa, los mimos y los cuidados, el disfrute conjunto.

A veces, queriendo lo mejor para nuestros hijos tratamos de que no se expongan a la más mínima frustración, que no soporten la menor tensión. Eso podría estar bien si ellos y nosotros pudiéramos habitar un mundo en el que la dificultad o la frustración no existieran, pero parece que esto no es así.

En ocasiones podremos exponer a nuestros hijos e hijas a tensiones que ellos no puedan manejar, que los bloqueen y ante las que no puedan responder de una manera productiva. Sea cual sea la situación y sus razones, es entonces cuando podremos pensar que intervinimos protectoramente evitándoles dicha situación. Si lo más frecuente es que en el proceso de adaptación a la educación infantil se den algunos llantos y algunos altibajos, puede ocurrir por muchos motivos que el ajuste al nuevo medio genere malestar y sintamos que no pueden afrontar en las condiciones socialmente establecidas. Tocaré entonces establecer medidas protectoras, hablar con maestras y maestros, revisar el plan de adaptación... No defendemos una exposición espartana, en la que sobreviva el más fuerte o que se sostenga sobre el sufrimiento y la resignación. Se trata de apoyar lo necesario y dejar hacer lo posible, en dar espacios y condiciones para que ellos puedan actuar y nosotros, acompañando, ver cómo lo hacen, hasta dónde llegan, cómo y cuándo necesitan de nuestra intervención.



[3 4]

Pensemos que lo contrario de la autonomía es la dependencia. Y eso es lo que fomentamos cuando les pedimos menos de lo que pueden o cuando les damos más de lo que necesitan. Entendamos el desarrollo desde esta perspectiva, nuestro papel como madres y padres es darles condiciones para que consoliden sus capacidades en relación con su medio, con aquellas características del contexto que les exigen poner en juego sus habilidades, desarrollarlas, crecer. Y es desde ahí desde donde les ayudamos a hacer más y mejor con sus vidas, ya sea en el patio de la escuela, en el parque, con sus deberes o cuando estén fijándose unas metas de vida adulta.

Miremos también en el contexto de la organización doméstica. En ocasiones, por una suposición pretendidamente benevolente, les eximimos de las responsabilidades que podrían asumir como miembros de una familia. Desde recoger sus cosas después del baño o la preparación de la mochila para el día siguiente a la asignación de responsabilidades en tareas como la compra o la cocina. Asumir responsabilidades, compartir compromisos, les permite sentirse corresponsables, asumir un protagonismo productivo que facilita repartir cargas y aprender desde un lugar activo que les permite relacionarse con las cosas cotidianas de manera productiva. Desde revisar las cuentas de la frutería a poder reclamar un cobro injustificado, son condiciones para aprender desde la cotidianeidad el desempeño de la ciudadanía. Sólo desde la responsabilidad vamos a poder una ciudadanía que defienda y exija defender los derechos de cada uno.

Y esto nos lleva a pensar en el equilibrio y la proporción entre derechos y deberes. A veces nos parece que nuestro hijo es una fiera en el fútbol y la informática y le regalamos un ipad, pero luego no le exigimos que se vista o desayune solo. Es complicado pero imprescindible pensar en la situación de nuestros hijos e hijas en conjunto, como algo que es necesariamente global. A veces nos quedamos atrapados en los extremos, los máximos o los mínimos del desarrollo, y no podemos analizar la situación globalmente. Ese balance, tan necesario como difícil, es útil para poder ayudar a equilibrar las distintas facetas que son la expresión de una única forma de ser y estar en el mundo.

En un grupo de padres de adolescentes con una gran desmotivación hacia los estudios, en un instituto del sur de Madrid, en el diálogo de preguntarse con ellos qué les pasaba a sus hijos e hijas surgió la idea de que eran buenos chicos y no se les podía pedir más. La opinión, compartida entre los padres y madres participantes del grupo no dejaba ver que a la vez ese cumplimiento de las exigencias mínimas que el sistema educativo requería para chicos y chicas de su edad. Y aquí podemos equiparar las exigencias del centro con las de cualquier contexto social afuera de lo familiar. Sin dudar un momento del análisis de estos padres y madres, debemos pensar en qué medida su comprensión era una benevolencia que dificultaba que los chicos y chicas asumieran una posición activa y resolutiva ante su realidad, su futuro y sus posibilidades.



[3 5]

Pensemos en la exigencia como un motor del desarrollo, en una forma de ajustar competencias y saberes con la realidad. Desde ahí acompañar, cuidar, no es sinónimo de evitar sino más bien algo que tiene que ver con alentar y sostener para que ellos puedan responder ajustadamente a lo que se les está pidiendo. Aquí la confianza tiene que ver, otra vez, con esperar a que ellos puedan responder ajustada y adecuadamente a lo que la realidad les propone, y pensemos en estos términos las exigencias escolares que no son más que la expresión de una demanda social ajustada a sus niveles de competencia personal. Y afirmamos esto no tanto, otra vez, en términos de resultados sino de esfuerzo. Podremos decir que podemos sentirnos satisfechos porque nuestros hijos e hijas hicieron lo que pudieron, lo que estaba en su mano, independientemente de sus resultados, por ejemplo de sus calificaciones académicas. Lo que tenemos que pensar es lo que significa en términos de renuncia o de condena dar por hecho que lo que hicieron estaba bien cuando ellos y nosotros pensamos que no lo intentaron, que se quedaron presas de sus dudas o sus temores, de sus dificultades.

Volvemos a combinar apoyo y control, afecto y exigencia. Querernos no tiene porqué suponer la renuncia a pedirles que hagan lo que deben, que se comprometan con las tareas que les exige su realidad más próxima. Que sean capaces de exponerse y exigirse para descubrirse aprendiendo y sentirse competentes.

A veces, detrás de nuestros consentimientos y ofertas se esconde la educación del doctor Frankenstein, que diría Meirieu. En definitiva, el mítico científico de la novela de Marie Shelley sólo pretendía crear una criatura que cumpliera sus deseos y sus expectativas, toda la dificultad de la historia aparece cuando el monstruo toma decisiones y expresa necesidades que no están en el guión de su creador. Y desde ahí a la tragedia. Hacer hijos e hijas autónomos nos obliga a reconocernos también limitados, a tener que soportar nuestras incertidumbres, dudas y temores, a dejar que ellos decidan y se equivoquen. Y desde ahí reconocer su autonomía, su distinta forma de ver las cosas y de actuar.

A nosotros, padres y madres, nos queda la importante función de dejar espacios para que todo esto pueda probarse y aprenderse, porque finalmente la autonomía no se da, se conquista. Día a día. Desde el nacimiento hasta el final de nuestra vida, siempre nos encontramos con situaciones en las que decidir significa entre otras cosas optar por soluciones más o menos autónomas, más o menos dependientes.





6. La contención y los límites: la disciplina necesaria

Si nosotros estamos defendiendo desde aquí una forma de educar que pase por acompañar y poner condiciones para el desarrollo de nuestros hijos e hijas, esto nos lleva necesariamente a hablar de normas. Y queremos detenernos un poco a hablar de cómo ponerlas, de sus distintos valores, de cómo nos convertimos como madres y padres en agentes de autoridad.

Ya hemos tratado algo este tema al abordar los estilos familiares y recordemos que podemos combinar las normas con el afecto, combinar apoyo y control de distintas maneras. Es importante pensar en cómo lo que nuestros hijos e hijas aprendan de esto con nosotros lo van a llevar como un molde a las demás situaciones de su vida, en primer lugar al contexto escolar y a esos otros espacios en los que conviven con otros (el parque, la familia extensa...). Y muchas veces va a costar décadas ajustar en otras realidades lo que aprendemos o enseñamos sobre las normas en el marco de nuestra familia.

Las normas exigen, cohiben y limitan. Las normas podemos mirarnos desde muchos puntos de vista, nosotros lo vamos a hacer desde la idea de contención. A veces uno puede encontrarse con un niño que se golpea constantemente con todo, a quien lo para el tobogán, la valla del parque o la mano de la maestra. Niños que sin ninguna dificultad motora, necesitan que algo externo les detenga porque ellos solos no son capaces de hacerlo. Tristemente si eso sigue así es la mediana de una carretera o un episodio equivalente lo que los detiene cuando sacan su carnet de conducir.



[3 8]

La primera vez que un niño sale inocentemente hacia el bordillo de la acera es el adulto próximo, su madre o su padre muchas veces, quien lo detiene físicamente. Después vendrán las indicaciones verbales, por último podemos esperar que el niño haya integrado internamente que no se cruzan las calles ni se ocupan más allá de las zonas destinadas a los peatones. Las normas tienen desde ahí, inicialmente, un papel relacionado con la supervivencia y el cuidado. Se aprende desde los mayores que hay cosas peligrosas o que tienen costes importantes para uno.

Pero las normas también contribuyen a establecer los límites personales, posibilitan el desarrollo en relación con la actividad y con los otros. Y esto es algo que se entiende, pero mucho después de haberse enfrentado con las normas que nos imponen otros. Cuando uno o una tiene la capacidad para reflexionar con distancia sobre su experiencia vital, muchas veces algo provocado por la maternidad y la paternidad. Cuando uno es padre o madre a veces puede entender con mucha más claridad muchos comportamientos y decisiones de sus padres.

En ocasiones sustituimos la orden por la palabra. A veces pensamos que vamos a convencer, a persuadir a nuestros hijos e hijas hablando. Que con decirles lo que tienen que hacer

(o no hacer) es suficiente. Y nos cargamos de paciencia y les repetimos una y otra vez la idea, la justificación racional, el motivo por el que deben hacer lo que les decimos. Y una y otra vez, frecuentemente, ellos pasan por encima de nuestras palabras y las obvian, y hacen lo que les pedimos que no hagan.

Si bien podemos pensar que es muy importante hablar de las normas, explicar porqué las imponemos, explicar motivos y consecuencias... no creemos que hablar de las normas sea en absoluto lo mismo que ponerlas. Si bien puede ser muy importante a la hora de definir una norma explicar todo esto, no podemos confundir planos y pensar que ya hemos ordenado.

Porque creemos que establecer normas es ordenar, poner orden, el nuestro, evidentemente, el que el adulto pone para que entre otras condiciones nuestros hijos e hijas crezcan, que posibilita la comprensión de un universo social determinado. Porque poner orden, normas, es acompañar. Es una parte imprescindible de la educación.

Hace unos años, trabajando con un grupo de alumnos de secundaria sobre la película La Clase¹ surgió un debate sobre la actitud del profesor protagonista, un personaje que se muestra generalmente interesado y atento a sus alumnos. En un momento determinado de la historia aparece un comportamiento inadecuado y claramente reprochable por parte del docente y los alumnos con los que visionaba la película lo defendían mayoritariamente, justificándolo desde muchos puntos de vista. En la discusión apareció una idea que le debo a esa experiencia y que comparto aquí pensando también en el lugar normativo de padres y madres: como educadores a veces nos equivocamos, y esto es necesariamente así. A veces somos injustos, parciales, pero es algo que debemos aprender a sobrellevar. Lo problemático no es eso, justamente esa posibilidad, que se materializa cada tanto, es la que nos permite ser humanos y la que nos puede permitir ser críticos y a la vez entender también por qué los demás se equivocan. Porque son como nosotros.

Lo contrario de ser justo no es ser injusto. Lo contrario de la justicia es el caos, que no haya elementos que ordenen y organicen la vida con otros, la convivencia. La norma, el límite, son consustanciales a la vida humana, básicamente porque somos seres sociales y para estar con otros necesitamos que esas normas y esos límites existan. Y a nosotros, desde nuestro lugar de madres y padres, nos toca ponerlas.

A veces, podemos pensar que sean otros las que las pongan. En ocasiones pueden ser los abuelos, nuestra pareja, el maestro los que tienen que hacer lo que nosotros no hacemos. Cuando eso es así y tenemos que esperar que ellos actúen, las normas se convierten en



¹ Laurent Cantet (Francia, 2008)

una fuente múltiple y compleja de conflictos porque frecuentemente aparecen además tensiones entre esos adultos.

A veces podemos tener dificultades para poner normas. En estos casos lo peor es no darse cuenta o evitar tomar conciencia de ello. En definitiva, si es vivido con dificultad, no hay más que hacer de tripas corazón y asumir que es parte de la tarea de madre o padre. Igual que levantarse por las noches cuando toca o prever compra y cocina para todos, contando con las diferentes necesidades de cada miembro de la familia. Cuando esta dificultad se niega la cosa se complica, los conflictos aparecen sin poder entender porqué y se cronifican y multiplican.

En el Levante español hay un dicho que es “atar perros con longanizas”. A veces pretendemos hacer esto con nuestros hijos e hijas, evitar el conflicto y la tensión que significan la norma a cambio de darles un plus, dar de más para compensar esa carencia. Es a todas luces una cuenta equivocada, que nunca sale bien. A veces tratamos de ganarnos su confianza o respeto a base de concesiones, bien regalos, bien permisos para hacer ciertas cosas. Y ello con una confusa intención de evitar el conflicto que nos supone el límite y la condición. En esos intercambios no sólo quedan ambiguos y confusos los criterios y las normas, también lo hacen nuestros lugares educativos. Porque, al final, es desde el ejercicio del cuidado normativo, de todas esas condiciones que les vamos poniendo en el día a día para ayudarles a crecer, desde el que nuestros hijos e hijas también nos reconocen... o se confunden.



[40]

En ocasiones el conflicto normativo tiene que ver con las distintas personas que las definimos: nosotros, los maestros, otros adultos significativos... Esto va a producir distintos tipos de dificultades y formas de resolución. Por un lado, pensemos en que es parte de nuestro aprendizaje social manejarnos de distintas maneras en distintos lugares. Claro que el contexto es importante, y para nosotros esencial reconocer sus características y la forma en la que nos desenvolvemos. No hay un solo orden social y eso nos lleva a tener que asumir que nuestras conductas, en parte, van a estar determinadas por las condiciones de esos espacios. No es lo mismo pensarnos comiendo en casa un trozo de pizza mientras seguimos por televisión una película o un acontecimiento deportivo que estar compartiendo mesa en una comida formal con autoridades públicas o profesionales. Y claro que tenemos que saber manejar registros distintos cuando discutimos con un amigo que cuando lo hacemos con un jefe o un subordinado.

Sobre la importancia del lugar y las condiciones de los distintos educadores pensemos en que habría dos criterios importantes para facilitar nuestra labor educativa. En primer lugar, poder conocer las condiciones y pautas disciplinarias de los otros, saber qué se les

pide a nuestros hijos e hijas cuando están en clase o cómo organiza la convivencia el entrenador deportivo del equipo en el que participan. Y la fórmula más sencilla es escuchar a nuestros hijos e hijas cómo cuentan sus experiencias en esos lugares. Cómo relatan con emoción una situación de conflicto en el aula en la que el maestro intervino, cómo viven su respuesta, sus decisiones, su lugar entre los niños y niñas del grupo. O cómo se resolvió un episodio difícil en un entrenamiento de voleibol en el que la entrenadora intervino organizando la participación de las jugadoras... Prestar atención a esas situaciones cotidianas e importantes para nuestros hijos e hijas nos deja en un buen lugar para pensarlos en otros espacios, escuchar sus opiniones y vivencias, entender cómo pueden desenvolverse en esos lugares con otros niños y niñas, con otros adultos, con otras normas.

La otra cuestión es la de hablar y compartir con esas otras personas. En ocasiones ellos están lejos e implica un esfuerzo concertar una cita para saber más detalles o su opinión ante un conflicto o una situación que nosotros consideramos importante. Otras veces se trata de hablar con nuestra pareja por las diferencias que tenemos ante este eje de la educación. Aclaremos, hablar no tiene porque ser enfrentarse, discutir no tiene porque significar mantener diferencias dañinas. Volvamos a proponer la plasticidad y la diversidad como condiciones básicas para el desarrollo. No tenemos porque compartir todos los criterios con los maestros de nuestros hijos e hijas. Puede que no sólo sean distintos, sino que puedan resultar complementarios.





7. Cada uno con su ritmo y realidad, estimular el de cada hijo e hija

Contaba Daniel Pennac, en su novela *"Mal de escuela"*, sus experiencias como alumno *cangrejo*, como uno de esos chicos que en la escuela en vez de ir hacia adelante iban mal, de costado, hacia donde no debían. En las páginas de esta hermosa novela autobiográfica el escritor, que además es profesor de educación secundaria, cuenta la importancia que para él tuvo la presencia y la atención de su padre. Cómo desde su familia lo sostuvieron y esperaron a pesar de sus desajustados escolares, cómo no sucumbieron a la tentación de negarle la esperanza de otro futuro.

En *"El primer hombre"* el premio Nobel de Literatura Albert Camus cuenta algo parecido alrededor de la figura de un maestro y la importancia que para él tuvo esa persona cuando era un niño sin padre. El valor que tuvo como sostén en el día a día de la escuela. Y lo que ese maestro supuso para él en la relación con la literatura y la escritura.

Acoger, contener, acompañar, acciones todas ellas imprescindibles en el proceso educativo, van a necesitar de tiempos y formas adecuados para cada niño, para cada niña. En ocasiones parte de nuestra tarea es ser capaces de entender sus propios tiempos, detectar qué es aquello que necesitan en cada momento. Esto entraña una dificultad, no sólo debemos de entender qué les tenemos que brindar a nuestros hijos e hijas, sino también esclarecer cuándo y cómo van a recibirlo de la manera adecuada.



[4 4]

Pongamos un ejemplo un tanto grosero pero también claro: darles la llave de casa a nuestros hijos a los ocho o nueve años para que regresen solos de la escuela y nos esperen dos o tres horas a que lleguemos de trabajar no es lo mismo que entregarles las llaves como gesto de autonomía e independencia dos o tres años más tarde. Cuando podemos entender que ellos van a disponer de su tiempo en soledad como una conquista personal, como una muestra de que también han ganado nuestra confianza.

No vamos a pretender construir una tabla que a modo de receta ofrezca lo que dar o lo que no dar en función de los meses o años. No creemos que sea posible. Tampoco útil. Porque más que mirar al libro o a la receta, lo que estamos proponiendo es que dirijamos la atención a nuestros hijos e hijas, veamos que creemos que necesitan, apostemos por una respuesta y veamos que ocurre. No hay manuales para madres y padres, hay padres y madres que se exponen a la experiencia de la paternidad y van aprendiendo a la vez que van arriesgando decisiones y respuestas a las situaciones con las que se encuentran.

Y tampoco hay hijos e hijas de manual. A veces uno querría tener una guía, y en ocasiones la construye sin darse demasiada cuenta. Las comparaciones con otros chicos, familiares o vecinos. O el eterno tópico de los hermanitos: con los mismos genes y la misma situación social... ¿cómo pueden ser tan distintos? Pensemos en lo engañoso de esta última

cuestión, ¿es lo mismo ser el primogénito que el último?, ¿saben lo mismo los padres?, ¿las condiciones personales (salud, trabajo, oportunidades...) de una pareja no cambian a lo largo de su vida?

Queremos apostar por dar a la diferencia un valor positivo. Un elemento que permite caracterizar de forma singular la manera en la que crecemos y nos construimos humanos. En ocasiones la diferencia es vivida como un problema, como un obstáculo. Eso en parte puede encerrar la fantasía de que podemos educar en serie, con la misma estructura de una cadena de montaje industrial.

Por otro lado, la añoranza de la "igualdad" representa una expresión de nuestra dificultad como adultos para asumir que también a nosotros las distintas necesidades y situaciones educativas nos ponen en cuestión y en duda. A nosotros nos toca pensar constantemente, reconocer los cambios y las nuevas realidades que nuestros hijos e hijas presentan, elegir qué forma de acompañarlos y atenderlos creemos más adecuada. Cuántas veces se recoge en la literatura fantástica la idea de criar y educar clones, sujetos idénticos e indiferenciados, como una expresión esencial de organizaciones sociales totalitarias.

Y no sólo tenemos que pensar en las diferencias entre los distintos niños, niñas y adolescentes, incluyamos también las diferentes situaciones que cualquiera de nuestros hijos e hijas puede provocar. Hemos defendido ya que nuestros hijos muestran comportamientos distintos que en ocasiones remiten a momentos del desarrollo muy diferentes. Una chica de 13 años, generalmente responsable y autónoma puede tener por mil diversos motivos un comportamiento y una actitud de ocho años menos en una discusión familiar. Es importante diferenciar esto porque a veces podemos dar por equilibrado y ajustado un comportamiento que no lo es, o no saber valorar cuándo nuestra hija o nuestro hijo están haciendo un ejercicio de madurez tan valioso como inesperado.

En la introducción de este documento hablábamos de la perspectiva, de cómo a veces no tenerla nos puede llevar a la confusión y a equivocarnos. Así también, en el día a día, podemos no darnos suficientemente cuenta de aquellas situaciones personales o familiares que pueden afectar a la vida de un niño. Y esto es algo importante en una tarea que va a suponer décadas de dedicación y entrega. Desde este plano, proponemos una forma de pensar la educación que implica atender y aprender del día a día sin dejar de pensar también en un tiempo distinto, más largo. No siempre vamos a tener la situación o las posibilidades de ver con la dimensión adecuada, pero puede ser bueno conservar esas imágenes en la memoria cuando nos falten. Sirva como metáfora la posición de un grupo de caminantes por la montaña, en ocasiones hay lugares desde los que se puede visibilizar todo el camino, ver lo hecho y calcular ante lo que queda pendiente de andar.



Momentos después una curva o una bajada pronunciada nos arrebatan esa posibilidad y entonces queda mantenerla en la memoria hasta el próximo momento en el que ver con perspectiva sea posible.

Desde un planteamiento próximo, también querríamos destacar que, junto a la necesidad de que ciertas cosas se ajusten o se den pronto, debemos de poder tener la calma y la paciencia suficiente como para dejar que puedan darse o arreglarse después. Pensemos en cómo tantas y tantas cosas se intentan una y otra vez sin un resultado aparente hasta que salen, desde un niño o niña que se enfrenta a las restas con llevadas, pedalear sobre una bicicleta, la expresión de un sentimiento o la forma de resolver un conflicto entre hermanos. Aquí la idea del tiempo, la necesidad de no transformar la preocupación en desesperación, es importante y la aportamos los adultos. Para los niños y niñas esa confianza no existe, se la mostramos nosotros y la necesitan.

Dar tiempo no es lo mismo que dar largas. En ocasiones madres y padres preferimos eludir un conflicto antes que enfrentarlo. Por no estar seguros, por pensar que si se deja estar se resolverá o se olvidará, a veces preferimos dejar algunas situaciones difíciles de la convivencia para mañana. Sin negar que, en ocasiones, por una cuestión de estrategia pueda ser bueno salir de una situación con excesiva tensión o que en esas circunstancias veamos difícil una solución. Por ejemplo, cuando sentimos que nuestra hija o nuestro hijo están arrebatados o que nosotros hemos llegado a niveles de enfado o malestar que nos impiden pensar. Es posible que en situaciones como esas pueda ser una respuesta inteligente dejar la discusión o el debate para otro momento, cuando los implicados puedan ver y pensar con más claridad, cuando puedan darse formas de diálogo respetuosas, cuando sea posible pensar en soluciones y no dejarse llevar por la emoción. Pero no hablamos de dejar habitualmente de enfrentar un conflicto o una situación de dificultad. A veces, esto se convierte en un patrón y marca de forma importante tanto las relaciones familiares como la educación. Y los conflictos que no aprendamos a resolver en el contexto familiar van a ser un obstáculo para manejarse en otros lugares. Por eso es importante cuidarse de dejar esos ángulos oscuros del desarrollo.





8. Educar es también dejar que se vayan

Coloquialmente hace décadas que se habla del nido vacío para señalar una situación nueva y a veces crítica en la vida de las familias, cuando los hijos e hijas se marchan, cuando abandonan el espacio familiar para continuar sus vidas en otros lugares, a veces con otras personas. Un movimiento lógico y esperable en las personas que puede tener un impacto importante en aquellos que se quedan, padres y madres que van a sentir que con sus hijos se va una parte intensa, importante e irrecuperable de su existencia.

Podríamos quedarnos ahí, en esa gran despedida que representa la marcha más o menos definitiva de los hijos, que abandonan ese lugar protector para moverse como adultos por el mundo. Pero no lo vamos a hacer, queremos plantear que todo el proceso de educación es en algún sentido un proceso en el que se van haciendo constantes despedidas, que cada cambio, cada salto en el desarrollo, cada adquisición va a conllevar el abandono de imágenes, experiencias y momentos que no volverán.

Si en estas páginas tratamos de transmitir una imagen de la infancia y la adolescencia que es constante proceso de cambio y transformación, donde cada niño y cada niña son distintos y nos van a pedir y a permitir darles cosas igualmente especiales, ese constante movimiento nos afecta también en el plano personal. Porque constantemente tenemos que estar despidiéndonos de ellos: cuando dejan de tomar el pecho, cuando se echan a andar, cuando tras pasar una semana fuera de casa uno se los encuentra grandes, distintos, mayores.



[48]

Cada paso que dan en su proceso de desarrollo es una despedida de un estado que queda atrás, que no volverá y que también nosotros vamos a perder. Y son pérdidas que sentidas permiten ir más ligero, disfrutar más del viaje. Esta es una cuestión que a veces se entronca de una manera peligrosa con la autonomía. A veces podemos pensar que es mejor tenerlos así, cerquita y pequeñines, seguros y protegidos por nosotros. Esta actitud en ocasiones se cuela en la educación de tal forma que estrangula algunos de los procesos básicos de la infancia y la adolescencia. Todo aparentemente es normal, pero no es posible que esos chicos y chicas puedan hacer ciertas cosas fuera de ese espacio familiar protector.

Evitarse problemas, por ejemplo, es algo que muchas veces podemos intentar como padres y madres en la adolescencia. Hay familias que pretenden enfriar los conflictos y las tensiones (internas y externas) de sus hijos adolescentes. Tratan de que lo gordo de ese proceso se postergue, que se retrase lo más posible para que todo pueda ser más manejable. Y frecuentemente pasa lo contrario, cuando una chica de 25 se pone a hacer lo que no hizo a los 15 los resultados y los efectos pueden ser bastante más devastadores. Y tratar de no despedirlos, de no dejarlos construir su vida es muchas veces un camino que va a construirse desde la inseguridad y la desconfianza en uno mismo.

Y no sólo es por ellos. Decir adiós a momentos y etapas de la vida puede ser en primer orden un problema para nosotros. Desde renunciar a la intensidad de la relación de una madre con su bebé recién nacido a pensarse uno mismo después de ver que la adolescencia de nuestro último hijo se acabó y que ahora busca un nuevo destino a kilómetros de nosotros. En cada uno de esos momentos nos vemos obligados a confrontarnos con la realidad, la pérdida por ellos y por esas condiciones vitales que se van tan rápido. En cada uno de sus momentos vitales, nosotros ocupamos un lugar muy específico que también perdemos. Desde la sensación de vigor y resistencia necesaria para hacerse a convivir con un bebé a la posición maravillosa y temporal de poder ser el lector cada noche de un fragmento de cuento o de libro. Poco después nuestra hija habrá aprendido a leer sola y querrá ser ella quien escoja momentos y fragmentos de libros y cómics.

Las pérdidas personales, desde experiencias tan intensas como la maternidad y la paternidad, no quedan circunscritas al campo de la educación y la crianza. Cuando despedimos a nuestro hijo en el aeropuerto, como alumno que disfruta una beca Erasmus o cuando podemos reconocer en la pantalla del ordenador a nuestra hija que vive y trabaja en otra ciudad distinta y que nos habla a través de la camarita que tiene su portátil es fácil que sintamos que parte de nuestra vida se fue con ellos. Porque ellos también son a veces la marca de nuestras experiencias y nuestros hitos más personales. A veces calculamos el fallecimiento de nuestro padre por la edad que en ese momento tenía nuestra hija mayor. O recordamos trabajos o viviendas a partir de las edades o las experiencias más significativas de nuestros hijos e hijas.



Pero insistimos en la necesidad de poder realizar y reconocer esas despedidas mucho antes, poder hacerlas y sentirlas, en muchas ocasiones también compartirlas, a lo largo de todo el proceso de crianza, cuando en cada ocasión se da un cambio o nuestros hijos o hijas dan un salto hacia adelante en el proceso de desarrollo personal.

A veces también en este proceso tenemos que despedirnos de muchos de nuestros deseos e ilusiones. De todas esas expectativas que hemos puesto en nuestros hijos e hijas y que, de un modo u otro, no se han cumplido. Por tantas y tantas razones los chicos no llegan a jugar al fútbol en primera división, las grandes promesas deportistas se lesionan, o se aburren, o se echan novio... Hay ocasiones en las que la titulación de la ESO se convierte en inalcanzable, otras veces procesos físicos y enfermedades nos ponen en situaciones inimaginables. Necesariamente, que nuestros hijos e hijas sean de una manera hace imposible que sean de otras. Sus elecciones, circunstancias, voluntades y caracteres han permitido que puedan hacerse y crecer de una forma determinada que inevitablemente

deja fuera de realidad muchas otras formas de ser. Y la lógica de la realidad no es la lógica del deseo. Porque por querer, como padres y madres, podemos quererlo todo.

Y, lógicamente, los queremos listos y guapos y altos y educados y rebeldes y expresivos y libres y comprometidos... Pero lo difícil es poder aprender con ellos y ellas cómo son, incluso lo que aprenden a pesar de nosotros y en nuestra contra. Quizás este sería el criterio de este ajuste de imágenes: que como madres y padres podamos mirar a quienes tenemos delante sabiendo que ellos y ellas se han construido tomando muchas cosas que les damos, transformando otras en función de momentos y oportunidades. Y también, claro, dejando a un lado aquellas que no les servían de lo que les ofrecíamos. Lo difícil es poder reconocernos sabiendo que ellos son distintos, que con lo que les damos se transforman y lo transforman en algo que es suyo y particular, que dejó de ser nuestro. Y pensemos desde unos ojos, que cada persona transformará en su característica mirada, al empeño y la perseverancia. O el placer de leer. O el gran sentido de responsabilidad hacia la política. O el sentido del humor...

Cambiando la óptica tendríamos aquí también que recordar que cada persona tenemos una forma particular y nuestra de despedirnos. Unos preferimos las despedidas breves, otros son capaces de pasarse horas despidiéndose en la puerta de una casa. Los hay que hacen fluir espontánea y generosamente la emoción. Los hay más contenidos.



[50]

Quizás debamos de buscar cuál es el estilo de expresión de estas situaciones en nuestro grupo familiar, detenernos un poco a pensar sobre cómo lo hacemos o sufrimos cada uno de sus integrantes. Y buscar formas para ayudar a expresar y compartir esas emociones. Y eso no significa necesariamente pedir o indicar cómo hay que comportarse. Más bien diríamos que la ayuda principal la prestaremos al dedicar atención y cuidado a esos sentimientos, permitiendo que estén, acompañar mientras aparecen y estar atentos a los momentos en los que la emoción pueda desbordar a nuestros hijos e hijas.



9. Generalmente somos más de uno

La antropóloga francesa Elisabeth Badinter recogía en una de sus obras una mirada escéptica sobre la paternidad europea. Un miembro mayor de una tribu africana le contaba que le parecía una ingenuidad pensar que a los niños les resultara suficiente con un solo padre, opinaba que la acción educativa era tan compleja que requería la participación de muchas personas, de muchas figuras paternas.

Nuestra familia occidental se organiza generalmente alrededor de dos adultos que pueden o no convivir juntos, pero que son la unidad de crianza básica. Eso no quita para que existan numerosas experiencias de maternidad y paternidad en solitario, a veces como fruto de una elección personal y otras como una consecuencia indeseada de las circunstancias vitales.

Pensando en la generalidad de ese patrón de crianza que es la pareja, queremos empezar defendiendo algo que el psicoanalista y psiquiatra Armando Bauleo llamó la visión estrábica. A veces pensamos que es preciso hacer un ajuste perceptivo y ver una sola cosa, percibirla bien nítida, no tener sombras ni bordes difusos. Desde aquí vamos a defender que la diversidad en experiencias y percepciones que cotidianamente atraviesa de manera distinta a cada progenitor no solo no es un problema sino que es un valioso recurso.



[5 2]

Proponemos que esa diferencia de enfoques y marcos es una fuente de enriquecimiento que, en la búsqueda de ajustes y coincidencias, permite aprender de la tarea de educar así como reduce significativamente las posibilidades de confundir mapa y territorio, de pensar que lo que creemos que existe es lo que existe. La presencia del otro y sus lecturas de la educación son un factor de ajuste y enriquecimiento constantes para uno, una necesidad para ofrecer un buen marco de apoyo a nuestros hijos e hijas.

Creemos que esto es así en ciertas condiciones. Cuando la distancia es tan grande que no existe un lenguaje común, por ejemplo, la presencia del otro más que una ayuda es una complicación añadida. Pensemos en unos prismáticos, si separamos tanto un juego de lentes del otro la visión se vuelve imposible. Podríamos hablar de posiciones ideales, pero aquí preferimos defender que existen intervalos de colaboración posibles y otros imposibles. Y confiamos en el valor de la palabra para poder compartir cuando ocurra que uno o una se siente solo en la tarea educativa. Es desde ahí, desde el enunciado de necesidad, desde la petición de ayuda, desde donde podremos ajustar distancias y promover colaboraciones.

A veces otro problema aquí es el de estar tan pendientes de que el otro refrende nuestra opinión que convertimos esto en un plano principal de atención y relegamos la experiencia y las necesidades de nuestros hijos e hijas a un segundo plano. Cuando esto ocurre la dificultad pasa por salir de ese círculo vicioso en el que el medio se antepone al fin.

Otra dificultad en el aspecto colaborativo de la educación entre madres y padres es dar por hecho que uno va a estar siempre en el mismo sitio. A lo largo de la vida adulta son tantas las circunstancias personales que van a determinar prioridades, urgencias y necesidades que es fácil pensar que en cada momento pueden producirse reubicaciones y cambios en los papeles y funciones parentales. Se trata de dinámicas que no sólo están determinadas por aspectos ajenos a la familia (cuestiones laborales, enfermedades...) sino que a veces también están condicionadas por la propia dinámica familiar, como cuando nace un segundo hijo o hija y las pautas organizativas familiares hay que redistribuirlas por la presencia del nuevo bebé. Pensemos en dos ejemplos significativos de estos procesos de cambio. Uno, el que trae aparejado un cambio en la situación laboral de uno de los progenitores, que puede haber perdido su empleo. En las actuales condiciones económicas muchos padres y madres están asumiendo que esta nueva situación profesional les permite dedicar una cantidad importante de su tiempo a tareas familiares a las que antes, por sus ocupaciones laborales, apenas atendían. Esto, en términos de realidad, ajustando en variables tan importantes como las de los presupuestos económicos familiares, está dando lugar en muchos casos a formas de organización familiar nuevas y distintas, en las que ciertas pérdidas permiten alcanzar nuevos modos de equilibrio en la distribución de tareas y la atención a los niños y las niñas.



[53]

Otra situación que querríamos tocar brevemente, para ilustrar estos procesos constantes de cambio y ajuste en los roles educativos, remite a las situaciones de separación y divorcio. En esos momentos la pareja se rompe pero el contrato con los hijos e hijas permanece. Y, si bien se trata de situaciones en las que existe en el principio una importante confusión por lo que tienen de impactante para todos los miembros de una familia, la reubicación de los padres como tales, disponibles en otro lugar y en otras condiciones, pero presentes como figuras educativas es una necesidad para los hijos e hijas. La ruptura familiar llevará necesariamente a nuevas ubicaciones tanto físicas como grupales, pero es muy importante para los niños y niñas reconocer, lo antes posible y de la forma más clara, estos nuevos lugares. Lugares desde donde su padre y su madre van a volver a ocupar una posición significativa en todo su proceso de desarrollo.

No queremos cerrar este epígrafe sin destacar una idea central para la función parental, que es la necesidad de pensar en cuidarse uno mismo. Y cuidar también la relación de pareja en circunstancias en las que la demanda y la exigencia parecen infinitas. Ante la educación parece que todo lo que demos puede ser insuficiente, pero también por pura lógica de realidad debemos pensar en que nosotros, cuidadores, debemos también conservar algún espacio personal, algo de tiempo y energías para dedicarlo a aquello que nos nutra y nos enriquezca. Es más, diríamos que cuanto más extremas y exigentes son las

necesidades de atención que nuestros hijos e hijas requieren de nosotros, más importante resulta disponer de esos espacios y actividades que nos permitan dar mejor lo que la situación educativa nos reclama.

En lo personal conservando espacios sociales, de disfrute particular, en los que uno pueda disfrutar con lo que le apetezca, ajeno a la imposición externa o a las presiones de lo cotidiano. Sea trabajando por gusto el huerto, leyendo novelas, viendo películas, charlando en la partida de cartas, paseando, haciendo deporte... Y también como pareja, guardando espacios y tiempos que permitan reencontrarse y disfrutar fuera de los papeles de padre y madre. Es frecuente escuchar en muchas parejas que eso es una tarea imposible, que nunca hay condiciones para salir sin niños, que escasean siempre los recursos de apoyo para poder escaparse solos un rato... Probablemente sea una cuestión difícil, pero también hay que darle el valor de necesidad que tiene para el restablecimiento de equilibrios, para ajustar planos de la relación que no pueden ni deben verse absorbidos por la intensidad de las demandas de la educación.





10. La exigencia: un recurso o un problema

A lo largo de estas páginas hemos tratado de describir la educación como un proceso que se da entre muchas tensiones: lo que se da y lo que se recibe, lo que contiene y lo que estimula... Queremos ahora plantear una cuestión que añade complejidad y que para nosotros es importante en nuestros tiempos de paternidades y maternidades. Tiene que ver con la búsqueda del grado adecuado de exigencia. Aceptando una línea continua que va de la sobreprotección a la hiperexigencia las madres y los padres nos vemos constantemente obligados a preguntarnos si lo que estamos exigiendo a nuestros hijos e hijas es congruente con lo que pueden dar.

Y, para ello, tenemos que echar la vista atrás en estas páginas y recordar algunas cuestiones que van a determinar el grado de adecuación de nuestra exigencia. Por un lado, va a ser necesario que seamos capaces de reconocer qué pueden y qué no pueden dar nuestros hijos e hijas, tener un conocimiento ajustado de sus grados de competencia y de su desenvolvimiento frente a la realidad con la que operan.

También será de gran utilidad colocar a la autonomía como motor de adaptación y desarrollo, como una forma de organizar actuaciones y marcar rumbos. No es lo mismo pretender estimular que ganen la autonomía que pueden alcanzar en un momento dado que hacer por evitar que salgan a nuevas situaciones y se expongan a riesgos desconocidos... Se trata de prestar toda la ayuda necesaria proponiendo toda la autonomía posible.



[56]

Igualmente, puede ayudar que seamos capaces de reconocer ajustadamente los ritmos y condiciones de cada momento del desarrollo de nuestros hijos e hijas. Si bien existe una idea generalizada de que el aprendizaje, y pensamos que crecer es básicamente aprender, se corresponde con un esquema lineal, que queda muy bien simbolizado en las distribuciones de contenidos y objetivos de los currículos escolares (cada trimestre tantas cuestiones, con el libro de texto como representante mítico de ese esquema lineal), existen evidencias de que los procesos de desarrollo se van produciendo de forma arrítmica, a saltos, en dinámicas que tienen más que ver con la espiral, volver una y otra vez a la situación y dar respuestas distintas integrando elementos nuevos, que con la línea recta.

La cuestión es cómo dar la protección justa y la exigencia adecuada. Y, para ello, una vez más vamos a tratar de eludir las respuestas de manual y vamos a ligar las decisiones como padres y madres a las situaciones en las que nos encontremos. Evidentemente, no tener la respuesta justa, tener que encontrarla, nos obliga a exponernos y a exponerlos.

Los exponemos a situaciones nuevas, en las que no tenemos por qué conocer en absoluto su resolución. Les colocamos en escenarios en los que no podemos estar seguros de que van a poder desenvolverse adecuadamente. Los exponemos así tanto al acierto como al

error, y más generalmente a resultados que son mezcla de lo uno y lo otro. Pero es algo que debemos analizar desde dos hipótesis distintas: acertar o aprender. Quizás un criterio para revisar este tipo de dilema, organizado entre el acierto y el error, lo que realmente pueda sernos útil, sea proponerse la pregunta: la situación a la que exponemos a nuestros hijos e hijas, lo que les pedimos o les proponemos, ¿les permite aprender, en qué medida, cuándo...? A veces, el buscar constantemente el éxito, el acierto, tiene un efecto obstructor, impide mirar más ángulos de la realidad, descarta posibilidades. Y nos condena constantemente al fracaso. ¿Es posible acertar constantemente en el mundo en el que ejercemos como madres y padres?

Y esto nos sitúa entonces en otro plano complementario sobre la exigencia en el que participamos en primera persona. Tratar de plantear condiciones en las que ellos deban usar sus recursos y capacidades para enfrentar las situaciones cotidianas que les exige su realidad también nos pone en cuestión a nosotros. Si nosotros tenemos que pensar, hacer hipótesis, proponer ensayos, ver qué pasa en vez de tener certeza y seguridad nuestro lugar de madres y padres cambia. En estas coordenadas a nosotros también nos toca sostenernos en nuestra duda y nuestra incertidumbre.

Y, paradójicamente, desde esa posición es desde la que posiblemente más podamos enseñar a nuestros hijos e hijas a afrontar el mundo que les tocó vivir. Alguien dijo hace no mucho "Ahora que sabíamos todas las respuestas nos han cambiado las preguntas". Ya no podemos saberlo todo, nos toca aprender. Y no sólo es difícil, también es necesario.

Entre tanta duda y tanta incertidumbre, cabe alguna certeza: nuestros hijos e hijas necesitan de figuras que les permitan acercarse poco a poco a moverse con autonomía por ese mundo incierto que les rodea y les espera. Y que nosotros seamos capaces de manejarnos con situaciones en las que aprender valga más que acertar o equivocarse puede permitirnos ser un buen modelo para ellos.

Pensemos en nuestro lugar ante las redes sociales y la aparición de un universo de nuevos objetos y nuevas formas de comunicación. A priori, qué difícil resulta tutelar a nuestros hijos e hijas en un medio que nosotros no hemos conocido. Nosotros, padres y madres, inmigrantes digitales, no podemos utilizar nuestra experiencia personal para acompañar a nuestros hijos en sus diálogos, sus escauceos o sus descubrimientos en internet. Pero eso no anula nuestra capacidad de referencia cuando muchas de las situaciones que van a vivir en esos nuevos espacios telemáticos tienen que ver con nuestros universales como personas: exponerse ante otros, expresar afectos, manejar situaciones de tensión, transgredir normas, manejar el equívoco de las relaciones humanas (aquí, a través de los textos en *whats app* o información en *tuenti*) ... En las nuevas pantallas van a reproducirse situa-



ciones como enamoramientos-desenamoramientos, alianzas y enfrentamientos, amistades y peleas... que hemos vivido y sobre las que podemos aportar a nuestros hijos e hijas.

Las redes sociales en internet son para los chicos y chicas un medio social distinto para vivir y hacer las mismas cosas que otros hicimos sin móvil ni ordenador. Sí que hay características nuevas de ese medio que pueden variar en algunos aspectos. Y lo importante para nosotros como madres y padres no es conocer mucho de los programas o las aplicaciones informáticas sino poder acompañarles en el proceso de crecer con otros y otras, construyendo de paso una imagen de sí mismos que va a ser una característica importante para el resto de sus vidas. Esta posición, en la que no controlamos el territorio educativo, no elimina la necesidad de que nosotros podamos ayudarles desde nuestra cercanía a construir los mapas que necesitan para recorrer sus caminos de vida.





11. Educar requiere una comunidad: sostengámosla

Entre nuestra casa y el universo social en los que crecen los niños y las niñas hay otros espacios sociales que tienen una presencia importante en ese proceso y que desempeñan papeles cruciales en cómo crecen los niños y las niñas y en la manera en la que éstos se manejan por el mundo.

Corren malos tiempos para hablar de lo comunitario. Entre la fragmentación social que se produce por la situación económica y la laboral. Y la expansión de una forma de pensar el mundo economicista e individualista, en la que parecería que la única forma en que las personas nos relacionamos es alrededor de la competencia, de la relación de rivalidad, unos contra otros.

Afortunadamente, y a pesar de lo que cuesta percibir otras formas de relación, siguen habiendo espacios e instituciones que promueven o permiten el encuentro cooperativo alrededor de la actividad educativa. Evidentemente la escuela tiene ese lugar, pero hay muchas otras organizaciones que también se dedican a la misma tarea. En nuestro territorio próximo, allí donde paseamos a nuestros hijos e hijas, donde ellos hacen mayoritariamente sus vidas, hay instituciones, espacios y nodos sociales que nos acompañan a nosotros como madres y padres.



[60]

Pensemos en el valor del parque infantil. Mientras los niños y niñas juegan y se divierten nosotros, los adultos, intercambiamos información. A veces contamos anécdotas y chistes. Otras compartimos preocupaciones, recibimos consejos para manejar adecuadamente alguna situación que nos resulta difícil con nuestros hijos, hablamos y compartimos las partes más duras de la educación.

Informal y necesario es también el espacio que muchas veces se construye justo a la entrada y la salida de la escuela. Allí ocurre algo parecido a lo que se produce en el parque y frecuentemente los contenidos de las conversaciones incluyen aspectos relacionados con la escuela. Cuestiones organizativas, tareas propuestas desde la dirección del centro, la AMPA o la tutora, situaciones de conflicto o reivindicaciones quedan prendidas entre los barrotes de la puerta y acompañan muchas mañanas a las madres y los padres camino de sus distintos quehaceres.

Esta situación se reproduce en otros tantos lugares de nuestro barrio o pueblo. Así, mientras llevamos a nuestros hijos e hijas a actividades después de la escuela como psicomotricidad, deportes, música... muchas veces nosotros también aprovechamos para compartir y aprender. En el tiempo de sus clases nosotros frecuentemente encontramos con quién tomar un café o dar un paseo y compartir parte de la experiencia de la educación. A veces contando una preocupación, a veces escuchando un problema. Mezclado todo esto

con otros temas y cuestiones. A veces, ese tiempo de charlar y hacer chistes o compartir experiencias que no están necesariamente ligadas a la educación.

Complementariamente existen otras relaciones, más selectivas y determinadas por las circunstancias, tan valiosas como necesarias para la tarea de ser madres y padres. Hablamos de la familia, que frecuentemente en forma de abuelos y abuelas y, otras, con hermanos, tíos y/o sobrinos nos ayudan a sostenernos y a enriquecer la educación de nuestros hijos e hijas. A veces, lo hacen por compartir sus experiencias con nosotros, a veces sólo por oírnos cuando estamos inquietos o preocupados. Otras, ofreciéndonos un poco de ayuda para poder dejar a nuestros hijos e hijas y disfrutar por unas horas de otras actividades que necesitamos y que no incluyen llevarlos de la mano.

En ocasiones, junto al papel de la familia extensa, aparecen en nuestros caminos relaciones con otras personas u otras parejas con los que recorreremos parte de nuestra historia vital. Personas que tienen hijos e hijas como los nuestros, con los que se van compartiendo experiencias y preocupaciones a lo largo del tiempo, con los que en muchas ocasiones se construye una amistad que está por encima de las coincidencias y las circunstancias fortuitas, que se fragua después de años y años de ir haciendo camino juntos.

Junto a los espacios y redes informales, nuestra comunidad, nuestro barrio o nuestro pueblo, cuentan también con instituciones y profesionales que nos van a acompañar en el proceso de ser madres y padres. Pensemos en las primeras en el tiempo: las actividades y los cuidados en el periodo del embarazo. La atención de médicos y enfermeros va a dirigirse inicialmente al seguimiento del embarazo y la preparación al parto, pero en muchas ocasiones lo que surge en esos espacios va más allá y está preparando para el hecho de ser madres y padres.

Desde los servicios sanitarios pediatras y enfermeros van a acompañar a través de diversos dispositivos y propuestas el proceso de crianza ocupándose no sólo de las enfermedades sino atendiendo numerosos factores educativos y del contexto que van a incidir en el desarrollo de nuestros hijos e hijas. A veces, estas actuaciones tendrán lugar en la consulta, cuando acudimos por una enfermedad o a realizar una pregunta sobre algo que nos inquiete. Otras veces, van a ser las instituciones sanitarias las que nos propongan espacios para pensar y aprender sobre alimentación, higiene y descanso o sobre habilidades sociales.

Incluyamos en esta descripción la presencia de otros agentes comunitarios que van a participar en ocasiones como agentes educativos y de asesoramiento. En ocasiones serán profesionales de los servicios sociales, cuando acudamos a ellos por motivos diversos,



ofreciendo recursos económicos, educativos u otro tipo de apoyos a las familias. Otras personas de los programas deportivos, pensemos así el enorme valor de los monitores de las actividades de matronatación que se realizan en numerosas piscinas municipales y en las que madres y padres comparten un tiempo valiosísimo con sus hijos e hijas en el agua, desarrollando de una forma muy peculiar sus vínculos. O la labor tutorial que realizan los psicomotricistas que desarrollan su actividad en muchos polideportivos locales y que, además de realizar un trabajo educativo con los niños y niñas, convocan actividades tutoriales con padres y madres de forma periódica, compartiendo sus análisis del desarrollo infantil y proponiendo orientaciones para potenciar el crecimiento fuera de la sala de psicomotricidad.

Hemos querido señalar en múltiples direcciones a aquellas instituciones que habitualmente acompañan el proceso de desarrollo infantil y que en ocasiones tienen un peso crucial en momentos determinados del mismo. Pero hablar de instituciones educativas nos lleva lógicamente a dedicar un espacio destacado a la escuela. Evidentemente, hay muchas formas de acercarse a la función socializadora de la escuela y nos consta de que CEAPA, la organización que edita estas páginas, tiene como objetivo analizar desde diversos planos la realidad educativa y su impacto en los niños y niñas. Y cuenta entre sus materiales con numerosos trabajos dedicados a cuestiones relevantes de la actividad educativa.



[62]

Nosotros aquí sólo queremos acercarnos a la escuela subrayando el valor que la relación familia-escuela tiene sobre la crianza familiar y abordando algunos efectos que tiene esta vinculación sobre la educación familiar. Y para ello queremos destacar, por su importancia, la relación de madres y padres con la función tutorial. Cuando nuestros hijos e hijas se escolarizan es en la escuela donde van a encontrarse en un espacio con docenas de otros niños y niñas tutelados por un adulto, fundamentalmente la maestra tutora/el maestro tutor. Esa persona pasa una ingente cantidad de horas con nuestros hijos e hijas y además los observa y cuida en un contexto que, por un lado, protege y, por otro, permite una exposición a numerosas experiencias personales y sociales. Nosotros, padres y madres, debemos contar con la opinión de estos educadores reconociendo el valor de su experiencia y su interés, para poder obtener una versión distinta y enriquecedora de lo que sabemos de nuestros hijos e hijas.

Es realmente extraño que cuando tenemos una entrevista con el tutor o la tutora de nuestros hijos no nos descubran nada nuevo. Esta opción, aunque posible, podría fácilmente denotar una posición un tanto prejuiciosa, del tipo “yo ya lo sé todo de mi hijo o de mi hija”. Si no caemos en esta trampa, tan burda como inútil, podemos entender que esas

entrevistas van a ser una fuente importantísima para aprender de nuestros hijos e hijas y dejarnos influir por las opiniones y lecturas que los maestros hacen de su experiencia cotidiana en el centro.

Este planteamiento nos lleva a definir un requisito previo: nuestro contacto con el profesorado, si parte de una actitud inteligente, no debe estar fundamentado en la existencia de problemas o dificultades. El seguimiento cotidiano de la vida de nuestros hijos e hijas en la escuela está lleno de focos de atención, de centros de interés para compartir y pensar junto a los maestros. Empezando por lo importante de los primeros momentos escolares, cómo está siendo el periodo de adaptación, el ajuste alimenticio de desayunos y comedor, la integración de las rutinas escolares... Todo esto sumado a lo que genera la actividad más académica: integración de tareas, trabajo con otros, manejo postural o atención ante las actividades... Los padres y madres podemos llegar a sentirnos pesados hablando de todas estas cosas pero, por lo general, los maestros se sienten afortunados cuando se encuentran frente a padres y madres atentos, preocupados por el desarrollo de sus hijos e hijas e interesados por lo que ocurre en el aula.

Podemos decir que lógicamente, por sus distintas posiciones, por lo diferente de los contextos, padres y madres no van a ver lo mismo que los maestros. Y podríamos pensar esta discrepancia como un problema o un motivo para la discusión, peleando por ver quién tiene razón. Ya hemos comentado anteriormente que creemos que la diferencia no sólo es en términos de educación un problema. Nosotros no vamos a tomarlo así tampoco aquí, más bien al contrario, vamos a pensar que esa divergencia es una oportunidad única para poder representarnos de otros modos a nuestro hijos e hijas y poder entender qué efectos tienen en otros contextos las medidas educativas que desarrollamos en el marco de nuestras familias. De esta distancia perceptiva tenemos mucho que aprender. Y también mucha información de utilidad para el tutor o tutora. Creemos que es un valioso intercambio. Muy útil para las dos partes. Escuchar cómo son las relaciones con otros niños y niñas nos puede ayudar a pensar de otros modos la forma en que tratamos a nuestros hijos en casa. Igualmente, la información sobre las relaciones entre hermanos, los grados de colaboración y juego, los frentes de conflicto, pueden servir al maestro para revisar sus hipótesis sobre el manejo de las relaciones entre iguales en el centro.

Y, a veces, vienen los problemas. Entonces, a veces, lo mejor ya está hecho: haber construido con los maestros de nuestros hijos una sólida relación de colaboración con la que abordar esas situaciones de alarma que pueden surgir en la vida escolar por tantos motivos. Si no, toca establecerlas rápida y adecuadamente. A veces nos equivocamos tanto madres y padres como maestros al no entender que ante un problema de un chico en la



escuela estamos condenados a estar en el mismo barco. En ocasiones, parte de lo irresoluble de un problema escolar tiene que ver con una situación de enfrentamiento, de reproche mutuo en el que padres y maestros depositan masivamente las responsabilidades y las culpas en los otros. Y mientras tanto los chicos desatendidos se mueven en esta situación como una pelota de tenis que va recibiendo raquetazos mientras pasa de una parte del campo a la otra.

Resulta tan estratégico como tranquilizador sentir que, ante esas dificultades, podemos sentirnos junto a los otros, a quienes tienen ideas y lecturas distintas pero con quien compartimos la preocupación y la tarea. Y eso también requiere un cierto esfuerzo para reconocer el lugar del otro, sus limitaciones, su empeño. Cuando es posible establecer esta relación colaborativa es cuando podemos ponernos a pensar en remedios y soluciones. Sólo desde ahí es posible articular respuestas educativas válidas, que en cada caso exigirán de cada parte actuaciones distintas y separadas, pero que son imprescindibles en muchas ocasiones. Se trata a veces de ajustar rumbos, a veces de reconocer y afrontar un escollo inesperado, a veces de recolocar prioridades y revisar tiempos... Todo ello es imposible hacerlo en el marco de la vida escolar y sus implicaciones para el desarrollo sin la colaboración de los maestros. Afortunadamente estamos condenados a entendernos.



[64]

Queremos también recordar que la función tutorial es parte de la función docente, en estos momentos reconocida expresamente en la LOE entre las funciones del profesorado de todas las etapas no universitarias. Lo señalamos porque la acción tutorial no se acaba en las figuras de los tutores y, en muchas ocasiones, esta función es complementada o enriquecida por la intervención de otros educadores. No es difícil encontrar en los espacios de trabajo compartido de una escuela a varias maestras analizando la situación de un alumno. Por ejemplo, el análisis de la observación de una alumna en la sala de psicomotricidad, donde esta niña de cinco años muestra comportamientos poco sociales, elude la interacción y tiende a quedarse fija en algún lugar del dentro de la sala. El interés de los maestros, su voluntad de entender qué está ocurriendo a cualquiera de sus alumnos y alumnas, su intervención con la familia, sus propuestas de atención educativa van fácilmente a buscar la colaboración familiar y es ahí donde nuestra actitud atenta como padres y madres debe ser capaz de escuchar, no sólo lo que nos dicen, sino también lo que eso representa en términos de atención y cuidado hacia nuestros hijos e hijas.

Vamos a retomar en estas páginas una propuesta formulada hace unos años en Baleares y que presentó Vicenç Arnaiz como director del Instituto de Estudios para la Primera Infancia del Govern Balear. Él defendió un modelo de escuela infantil -las "escoles" que atendían a niños y niñas del nacimiento a los tres años- en el que la escuela brindaba

un apoyo fundamental a esas familias que, con la aparición del bebé, la maternidad y la paternidad inauguraban una etapa nueva y, en muchos aspectos, sorprendente y desconcertante. Desde este modelo de escuela, se planteaba que lo importante era acompañar a esos padres y madres colaborando con ellos no sólo en la escolarización de sus hijos e hijas sino fundamentalmente brindando recursos, información y apoyos para una educación que permitiera integrar las necesidades de los niños y las de las familias.

Y si hemos hablado de instituciones públicas, nos toca mencionar ahora a aquellas que se organizan desde la iniciativa social. Asociaciones de muy diverso tipo y nombre que existen en nuestros espacios más próximos y lo hacen con la voluntad de enfrentar necesidades que en muchos casos tienen que ver con los niños y niñas, con su educación y su socialización. Estos son espacios que ofrecen generalmente actividades para menores pero también para padres y madres. Son muchas además las asociaciones en las que uno, además de recibir, puede dar. Y desde esa posición de intercambio también educamos con lo que hacemos, con lo que mostramos a nuestros hijos e hijas que tiene valor social. En estos casos, las madres y los padres no sólo aprendemos de lo que compartimos hablando con otros, también lo hacemos de lo que compartimos haciendo con los otros. En función de lo que damos en esos contextos también podemos establecer la cantidad de aprendizajes recibidos.



[6 5]

Organizar campeonatos deportivos o fiestas locales, colaborar en las actividades cotidianas de animación social y atención a la infancia o participar en actos de reivindicación y defensa de los derechos ciudadanos no sólo tiene un beneficio general para los usuarios o destinatarios de esas actuaciones. Para quienes participamos organizándolas nos permite encontrar espacios de aprendizaje compartido muy valiosos. Mostrar a nuestros hijos e hijas que esa parte de la actividad social nos interesa y que valoramos tareas que no tienen un beneficio económico es también un mensaje importante. Por otro lado, en esos espacios es frecuente que la infancia y sus condiciones sean bien objeto de estas actividades, o bien objeto de análisis informal entre compañeros de actividad. Es fácil que desde la participación en una asociación los padres y madres encontremos otros modelos, otras opiniones, otras experiencias que se pueden escuchar y compartir desde otros padres y madres. Y esto en ocasiones es una inestimable ayuda para educar.

Y, si pensamos en la escuela como institución básica para la socialización, tenemos que encuadrar a las asociaciones de madres y padres de alumnos como una institución clave para la educación familiar. Muchos de los movimientos informales que hemos descrito entre los padres y madres en la escuela son promovidos, animados o dinamizados desde las AMPAS. También ellas tienen presencias múltiples en las comunidades educativas,

participan en los órganos colegiados, organizan líneas de comunicación constantes entre padres y maestros, participan activamente en muchas de las actividades propuestas para la comunidad escolar. En todas esas circunstancias madres y padres se encuentran y, a la vez que realizan la tarea propuesta comparten, discuten y aprenden sobre la cotidianidad de la educación.

Otras veces, también, las AMPAS amparan espacios de aprendizaje y formación específicamente destinados a madres y padres. Espacios de encuentro, en el que a veces la convocatoria pasa por la invitación de algún profesional de la comunidad y algún tema convocante. Pensemos aquí que tan importante o más que el contenido de lo que nos presenta el especialista invitado es poder encontrarse en un espacio donde poder compartir, contar y oír cómo otros padres y madres viven sus experiencias educativas, qué preocupaciones surgen, cómo hacen para sobrellevar determinadas situaciones, qué es lo que cada uno considera un problema...

Hace unos meses participando en un espacio de padres y madres ofrecido por una asociación y en el que dos voluntarias y sistemáticas psicólogas planificaban todos y cada uno de los minutos de cada sesión formativa, los participantes salíamos del edificio en el que sucedía la actividad y nos quedábamos charlando un largo rato. En esta ocasión, el espacio que formalmente no ofrecía la institución a madres y padres para hablar y escucharnos en la actividad formativa lo construíamos a continuación, regularmente, cada vez que nos encontrábamos en condiciones de poder hacerlo.





12. Qué más podría ofrecer la escuela, por una reformulación de la orientación

Junto a la tutoría, la orientación es una de las actividades asociadas en nuestro sistema educativo a la actividad docente. El mismo artículo de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que recoge la tutoría como una de las funciones del profesorado, también incluye la orientación como una función básica de la actividad docente.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) definía la orientación como un derecho del alumnado y también de sus padres y madres. Nuestro país cuenta con un doble sistema de orientación educativa, por un lado, entiende que en todo acto educativo hay un elemento orientador y que los docentes realizan esa función en muchas de sus actuaciones, tanto con su alumnado como con las familias de éste. Por otro, existe una red especializada de orientación que cuenta con profesionales como los orientadores y los profesores técnicos de servicios a la comunidad que trabajan de una manera específica la orientación tanto con el alumnado como con sus familias.

En cada comunidad autónoma, esta red específica se organiza de una forma determinada en función de criterios políticos, administrativos, geográficos... Pero, en buena medida, la organización y funciones de estos equipos y departamentos de orientación son herederos de las premisas y los planteamientos que la LOGSE (1990) hizo hace ya 23 años. Nosotros queremos desde aquí proponer un elemento para pensar cómo esa orientación puede tener un valor y un sentido distintos en este momento social en el que las demandas sociales y educativas cambian.



[6 8]

Desde una perspectiva educativa, los modelos de análisis cambiaron. Pasamos de un modelo de orientación que orbitaba sobre las necesidades educativas especiales, la "integración", la atención a aquellos que más lo necesitaban a un modelo de "inclusión" en el que la atención a la diferencia es para todos y todas, buscando formas de equidad, de ajustar la respuesta educativa a cada situación y momento de aprendizaje. Desde una escuela inclusiva, junto a la diferencia como factor de enriquecimiento y aprendizaje, la participación es otro vector de calidad educativa.

Desde una perspectiva comunitaria, ya hemos hablado del lugar de centralidad que la escuela ocupa como un referente familiar. El tutor y la tutora son habitualmente los primeros que van a escuchar por boca de los padres y madres de sus alumnos y alumnas las preocupaciones que éstos les producen, los primeros a los que madres y padres van a acudir para pedir ayuda.

Desde la lógica social hemos tratado al inicio de este texto lo que para nosotros constituye la marca de la globalización en las familias, su exposición a situaciones novedosas ante las que se cuentan con escasos recursos para manejar la incertidumbre y la duda. Con la

dificultad añadida de no poder apoyarse muchas veces en experiencias familiares previas que corresponden con otros mundos ya desaparecidos.

Al hilo de todas estas lecturas y compartiendo la propuesta, que páginas anteriores recordábamos, de ofrecer las escuelas como centros de atención y acompañamiento a las familias, pensamos que la orientación puede ser un recurso educativo de primer nivel que pueda brindarse a todos los padres y madres que puedan necesitarlo a lo largo del periodo de escolaridad de sus hijos e hijas.

En cierto modo, esta forma de hacer orientación está instaurada en muchos lugares. Por ejemplo, cuando en las evaluaciones psicopedagógicas se incluyen expresamente orientaciones dirigidas a las familias. Igualmente cuando en cualquier intervención de este tipo la lectura integral del desarrollo pasa por convocar y trabajar con las madres y padres del alumno o alumna. O cuando se convoca desde un centro educativo a un grupo de madres y padres para trabajar sobre cualquier faceta del desarrollo. O también cuando se les incluye como variable determinante en el proceso de toma de decisiones relacionado con las elecciones vocacionales del alumnado.

Hasta la fecha la actividad orientadora ha quedado determinada por la importancia de los problemas de aprendizaje que abordaba. En la educación infantil y primaria la detección de graves problemas de aprendizaje ha sido entendida en muchos lugares como la actuación preferente que con el tiempo parece haber quedado en única. Y esto ha hecho en alguna medida que otras funciones y necesidades relacionadas con la orientación educativa hayan sido poco a poco olvidadas o no hayan podido proponerse nuevos campos de intervención.

Pensamos que las nuevas realidades sociales y las nuevas necesidades de madres y padres ante la educación pueden representar nuevos e interesantes retos para el trabajo en orientación, función desde la que acompañar a los padres y madres que en cualquier momento del desarrollo de sus hijos e hijas pueden necesitar o beneficiarse de un espacio de reflexión compartido, de un apoyo complementario por parte de los profesionales de la orientación o de un espacio brindado por la escuela donde encontrarse con otros padres y madres y aprender de sus preguntas, sus hallazgos y sus experiencias.

Es evidente que, en tiempos como los que nos tocan, en los que el principal instrumento de gestión es la tijera, cuesta sobreponerse al desánimo que eso provoca y poder pensar de qué formas concretas podemos desear o necesitar que funcionen las cosas que tenemos más cerca. Pero, a la vez, tenemos que contraponer un argumento: cuanto más claro tengamos qué condiciones queremos para nuestro futuro, más fácil va a ser alcanzarlas. Y



MANUAL DEL MONITOR O MONITORA

no sólo eso, en estos tiempos de dificultad las personas y las instituciones con proyectos y esperanzas van a sobrellevar mejor los pesares y las dificultades, y van a definir con más rotundidad su realidad. Dicho de una manera más poética, recuperando las palabras de un erudito profesor de literatura, podemos decir que “no hay viento favorable para quien no sabe a dónde va”.



Bibliografía

COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. (2004): Pedagogía del aburrido. Buenos Aires. Editorial Paidós.

FERRER, I. (2012): La artesanía de la comunicación. Barcelona. Editorial Graó.

GARCÍA CAMPOS, L. (1998): La familia, espacio de convivencia y socialización. Madrid. CEAPA

MEIRIEU, P. (2001): La opción de educar. Barcelona. Editorial Octaedro.

MEIRIEU, P. (1998): Frankenstein educador. Barcelona. Editorial Laertes.

RODRIGO, M.J, Y PALACIOS, J. (1998): Familia y desarrollo humano. Madrid. Alianza Editorial.

ROUDINESCO, E. (2004): La familia en desorden. Barcelona. Editorial Anagrama.

FEDERACIONES Y CONFEDERACIONES DE CEAPA

FAPA ALBACETE

Web: <http://albfapa.webnode.es>

Email: fapaalbacete@gmail.com

FAPA "GABRIEL MIRÓ" DE ALICANTE

C/ Redován, 6

03014 Alicante

Tel: 96 525 26 00 | Fax: 96 591 63 36

Web: <http://www.fapagabrielmiro.es>

Email: fapa@fapagabrielmiro.es

FAPACE ALMERIA

C/ Arcipreste de Hita, 26

04006 Almería

Tel: 950 22 09 71 | Fax: 950 22 28 31

Web: www.fapacealmeria.org

Email: fapace@fapacealmeria.org

FAPA ÁVILA

Apdo. de Correos, 60

05080 Ávila

Tel: 920 25 27 10 | Fax: 920 25 45 35

Web: <http://www.fampa.org>

Email: secretaria@fampa.org

FAPA ARAGÓN (FAPAR)

San Antonio Abad, 38

(Antiguo C.P. Rosa Arjó)

50010 Zaragoza

Tel: 976 32 14 30 - 976 46 04 16

Web: <http://www.fapar.org>

Email: fapar@fapar.org

FAPA ASTURIAS

Plaza del Riego, 1, 1º E

33003 Oviedo

Tel: 98 522 04 86 | Fax: 98 522 90 97

Web: www.fapaasturias.es

Email: fapaasturias@fapaasturias.es

COAPA BALEARS

Gremio Tintoreros, 2

07009 Palma de Mallorca

Tel: 971 20 84 84 | Fax: 971 75 18 63

Web: <http://www.fapamallorca.org>

Email: coapabalears@gmail.com

FAPA BURGOS

Apdo. de Correos, 3117

09080 Burgos

Tel: 947 22 28 58 | Fax: 947 22 78 99

Email: fapabur@wanadoo.es

FEDAPA CÁDIZ

Colegio Adolfo de Castro

C/ Guadalmesi, s/n

11012 Cádiz

Tel: 956 28 59 85 | Fax: 956 28 59 89

Web: <http://www.fedapacadiz.org>

Email: info@fedapacadiz.org

FAPA CANTABRIA

C/ Cisneros, 74 Desp. 3

39007 Santander

Tel: 942 23 94 63 | Fax: 942 23 99 00

Web: <http://www.fapacantabria.com>

Email: fapacantabria@yahoo.es

FAPA CASTELLÓN

Carrer Mestre Caballero, 2

12004 Castellón

Tel: 964 25 42 16 | Fax: 964 25 03 60

Web: <http://www.fapacastello.com>

Email: info@fapacastello.com

FAPAES CATALUÑA

Pere Verges, 1 8-14

08020 Barcelona

Tel: 93 278 21 43 | Fax: 93 278 12 97

Web: <http://www.fapaes.net>

Email: fapaes@fapaes.net

FAPA CEUTA

Plaza Rafael Gibert, 27

Residencia de la Juventud, 2ª Planta

11701 Ceuta

Tel: 956 51 88 50 | Fax: 956 51 24 79

Web: <http://www.fapaceuta.org>

Email: fapaceuta@hotmail.com

FAPA CIUDAD REAL

C/ Pozo Concejo, 8
13004 Ciudad Real
Tel: 926 22 67 29 | Fax: 926 22 67 29
Web: <http://www.fapaciudadreal.com>
Email: alfonsoxelsabio@teleline.es

FAPA CÓRDOBA "Ágora"

C/ Doña Berenguela, 2
14006 Córdoba
Tel: 957 40 06 42 | Fax: 957 40 06 42
Web: <http://www.fapacordoba.org>
Email: fapacordoba@fapacordoba.org

FAPA CUENCA

Avda. República Argentina, 10, 2º dcha.
16004 Cuenca
Tel: 969 21 31 50 | Fax: 969 21 31 50
Web: <http://www.fapacuenca.com>
Email: fapacuenca@hotmail.com

FREAPA EXTREMADURA

Apdo. de Correos, 508
06080 Badajoz
Tel: 924 24 04 53 | Fax: 924 24 02 01
Web: <http://www.freapa.com>
Email: freapa@freapa.com

FIMAPA FUERTEVENTURA

C/ Pino, s/n
Barrio Majada Marcial Centro de Educación
Ocupacional
35600 Puerto del Rosario (Fuerteventura)
Tel: 928 85 02 45 | Fax: 928 94 79 80
Email: fimapafuer@gmail.com

CONFAPA GALICIA

Apdo. de Correos, 620
15080 La Coruña
Tel: 981 20 20 02 | Fax: 981 20 19 62
Web: <http://confapagalicia.org>
Email: confapagalicia@yahoo.es

FAPA GRANADA "Alhambra"

Camino de Santa Juliana, s/n
18007 Granada
Tel: 958 13 83 09 | Fax: 958 13 17 64
Web: <http://www.fapagranada.org>
Email: info@fapagranada.org

FAPA GUADALAJARA

C/ Jadraque, 23
19200 Azuqueca de Henares
Tel: 949 88 11 06 | Fax: 949 88 11 12
Email: fapaguadalajara@terra.es

FAPA GOMERA

Colegio Público Ruiz de Padrón
38800 San Sebastián de la Gomera
Tel: 922 14 61 08 | Fax: 922 14 61 08
Email: fapagarajonay@telefonica.net

FAPA GALDÓS

Álamo, 54
35014 Las Palmas de Gran Canaria
Tel: 928 38 20 72 | Fax: 928 36 19 03
Web: <http://www.fapagaldos.com>
Email: secretaria@fapagaldos.org

FAPA HIERRO

Apdo. de Correos, 36
38911 Frontera - El Hierro
Tel: 922 55 00 10 | Fax: 922 55 14 70
Email: fapahierro@yahoo.com

FAPA JAÉN "Los Olivos"

Apdo. de Correos, 129
23700 Linares
Tel: 953 65 06 25 | Fax: 953 69 71 99
Web: <http://www.fapajaen.org>
Email: info@fapajaen.org

FAPA LANZAROTE

CEP de Profesores Calle El Antonio, s/n
35500 Arrecife de Lanzarote
Tel: 690 011 502
Web: <http://www.fapalanzarote.webcindario.com>
Email: fapalanzarote@yahoo.es

FELAMPA LEÓN "Sierra Pambley"

CEIP Lope de Vega
Francisco Fernández Díez, 28
24009 León
Tel: 987 21 23 20 | Fax: 987 21 23 20
Web: <http://www.felampa.org>
Email: felampa@felampa.org



MANUAL DEL MONITOR O MONITORA

FAPA MADRID "Francisco Giner de los Ríos"

C/ Pilar de Zaragoza, 22-Bajo jardín
28028 Madrid
Tel: 91 534 58 95 | 91 553 97 73
Fax: 91 535 05 95
Web: <http://www.fapaginerdelosrios.es>
Email: info@fapaginerdelosrios.es

FDAPA MÁLAGA

C/ Hoyo Higuerón, 3
CEIP Félix Rodríguez de la Fuente
29009 Málaga
Tel: 952 042 623 | Fax: 952 042 671
Web: [http:// www.fdapamalaga.org](http://www.fdapamalaga.org)
Email: fdapa@fdapamalaga.org

FAPA REGIÓN DE MURCIA "Juan González"

C/ Puente Tocinos 1ª Travesía
Bajos Comerciales
30006 Murcia
Tel: 968 23 91 13 | Fax: 968 24 15 16
Web: <http://www.faparm.com>
Email: faparm@ono.com

FAPA NAVARRA "Herrikoa"

Juan Mª. Guelbenzu, 38 bajo
31005 Pamplona
Tel: 948 24 50 41 | Fax: 948 24 50 41
Web: <http://www.herrikoa.net>
Email: herrikoa@herrikoa.net

FAPA PALENCIA

C/ Panaderas, 14, bajo
34001 Palencia
Tel: 979 74 15 28 | Fax: 979 74 15 28
Email: fapapalencia@yahoo.es

FAPA BENAHOARE (Isla de La Palma)

Doctor Santos Abreu, 48
38700 Santa Cruz de La Palma
Tel: 922 42 06 90 | Fax: 922 41 36 00
Web: <http://fapabenahoare.org>
Email: faipalma@hotmail.com

FAPA RIOJA

Magisterio, 1, Bajo
Residencia Universitaria de La Rioja
26004 Logroño
Tel: 941 24 84 80 | Fax: 941 24 84 80
Web: <http://www.faparioja.org>
Email: faparioja@faparioja.org

FAPA SALAMANCA

Apdo. de Correos, 281
37080 Salamanca
Tel: 923 12 35 17 | Fax: 923 22 36 55
Email: fapahelmantike@outlook.com

FAPA SEGOVIA

Apdo. de Correos 581
40080 Segovia
Tel: 921 44 45 87 | Fax: 921 44 45 87
Web: <http://www.fedampa-segovia.blogspot.com>
Email: fedampasegovia@hotmail.com

FAPA SEVILLA

Ronda Tamarguillo, s/n
Edif. Deleg. Prov. Educación
41005 Sevilla
Tel: 95 493 45 68 | Fax: 95 466 22 07
Web: <http://www.fampasevilla.org>
Email: info@fampasevilla.org

FAPA TENERIFE (FITAPA)

Col. E.E. Hno. Pedro Carretera del Rosario km. 4
38010 Santa Cruz de Tenerife
Tel: 922 66 25 25 | Fax: 922 65 12 12
Web: <http://www.fitapa.org>
Email: fitapa@fitapa.org

FAPA TOLEDO

Centro Social Puerta de Cuadros Nº 10
45600 Talavera de la Reina
Tel: 925 82 14 79 | Fax: 925 82 14 79
Email: fapatoledo@terra.es

FAPA VALENCIA

C/ Denia, 6, puertas 1 y 2
46006 Valencia
Tel: 96 373 98 11 | Fax: 96 333 00 77
Web: <http://www.fapa-valencia.org>
Email: fapa-valencia@hotmail.com

FAPA VALLADOLID

Avda. Ramón Pradera, 16 Bajo-Local 3
47009 Valladolid
Tel: 983 343 519 | Fax: 983 343 519
Web: <http://fapava.org/>
Email: fapava@terra.es



FAPA ZAMORA

Arapiles, s/n
49012 Zamora
Tel: 980 52 47 01 | Fax: 980 52 47 01
Email: fapazamora@telefonica.net

Otras Confederaciones de Federaciones de CEAPA

CODAPA (Andalucía)

Avda. de Madrid, 5, 3º
18012 Granada
Tel: 958 20 46 52 | Fax: 958 20 99 78
Web: <http://www.codapa.org>
Email: secretaria@codapa.org

**CONFAPA "Miguel de Cervantes"
(Castilla-La Mancha)**

C/ Zarza, 6, 1ºA
45003 Toledo
Tel: 925 28 40 52 | 925 28 45 47
Fax: 925 28 45 46
Email: confapa.clm@terra.es

CONFAPACAL (Castilla y León)

Avda. Ramón Pradera, 16 Bajo-Local 3
47009 Valladolid
Tel: 983 337 058 | Fax: 983 337 058
Email: confapacal@telefonica.net

CONFAPACANARIAS

Avda. 1º de Mayo, 22, 1º dcha
35002 Las Palmas de Gran Canaria
Tel: 928 38 20 72 | Fax: 928 36 19 03
Web: <http://www.confapacanarias.net>
Email: confapacanarias@confapacanarias.net

**CONFEDERACIÓN DE APAS "GONZALO ANAYA"
(Comunidad Valenciana)**

Pasaje de la Sangre, 5, Puerta 2,
despacho 11
46002 Valencia
Tel: 96 352 96 07 | Fax: 6 394 37 97
Web: www.gonzaloanaya.com
Email: gonzaloanaya@gonzaloanaya.com

COVAPA (Comunidad Valenciana)

C/ Redován, 6
03014 Alicante
Tel: 96 525 26 00 | Fax: 96 591 63 36
Web: <http://www.covapa.es>
Email: covapa_alicante@hotmail.com



Financiado por:



 POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL



CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS
Puerta del Sol, 4 | 6º A | 28013 MADRID | Teléfono 91 701 47 10 | Fax 91 521 73 92
Email: ceapa@ceapa.es | www.ceapa.es