

IMPLICACION PEDAGOGICO-SOCIAL DE LA FAMILIA  
EN EL PROCESO EDUCATIVO

Salvador Peiró y Gregori  
Facultad de Filosofía y Letras (Granada)

1. Ateniéndonos al educando, la educación es un proceso. Esta consideración nos lleva a reconocer el resultado del mismo como convergencia de una pluralidad de agencias: centros de educación formal, de ocio, grupos de amigos, familia, etc.
2. La implicación entre estas situaciones conduce a contemplarlas desde la acción pedagógico-social. Ello por:
  - 2.1. La dimensión teleológica se refiere a las dimensiones básicas de la personalidad, cimentada desde la familia.
  - 2.2. La familia es el principal agente de educación, por lo que se dirá luego.
3. Las relaciones antedichas pueden contemplarse desde la perspectiva intersistémica. En este sentido, se aprecian:
  - 3.1. Aspectos intersistémicos: contextos, metas, dirección-control, elementos y componentes.
  - 3.2. Dimensiones intrasistémicas: son las diversas concreciones que toman los componentes de la acción educativa (conocimientos, lenguajes, modelos, normas, reforzadores, puestas en acción, climas educativos y metodologías de enseñanza-aprendizaje), pero secuencialmente considerados.
4. Convergencias en el sentido, considerando las dos apreciaciones del punto 3, dentro de las aportaciones de la teoría de las ambivalencias pedagógicas.

- 4.1. Contradicciones afectivas en las acciones educativas, en relación a los climas de las mismas.
- 4.2. Disonancias cognitivas y aprendizajes basados en nociones supuestamente sabidas.
- 4.3. Reintegración de ambas constelaciones de factores en la noción de proceso pedagógico.
- 5. Consecuencias para la práctica.
  - 5.1. La toma de decisiones en centros educativos ha de incorporar a las familias.
  - 5.2. Es necesario ofrecer servicios para mejorar la acción familiar.

1.- Al reflexionar sobre la educación, en cuanto que siempre hay que referirla respecto a sujetos, se ha de concebir como un proceso que puede ser objeto de consideraciones puntuales (producto). En este sentido se puede apreciar un cambio de estado (1) permanente de una persona hacia conductas más autónomas, maduras. Apreciando en su conjunto los hechos, el educando realiza una serie de actividades y operaciones bastante diferenciadas en virtud de las continuas interacciones mantenidas entre individuos y con grupos, tanto en su seno como en relación a una pluralidad de ellos.

Como corolario de ello, la escuela no ha de considerarse como factor decisivo, ni siquiera el principal (2) de esta realidad diacrónica y dinámica. Como sabemos (3) los espacios que van influyendo sobre el educando son realidades bien distintas: escuelas, m.c.s., empresas, pandas, etc., siendo el eje básico la familia. Es en esta agencia en donde tiene lugar una acción formativa, no sistemática pero continua, lo cual avala su primacía, entre otras razones.

2.- También sabemos que el proyecto educativo no se reduce a un mero proceso individual, la educación contempla la historia pasada y futura desde la sociedad. A ésta cabe incordinarla tanto como al sujeto mismo (4). De aquí que pueda contemplarse la educación social del individuo desde la perspectiva científica (5) y, a tenor del peso de las referidas agencias, se aprecie la interconexión de la primera cédula social en la acción, calificándose ésta como pedagógico social.

2.1.- La traducción de la teleología educativa en acciones ha de sufrir un proceso deductivo que comprende el cambio de aquella en valores y éstos en actividades (6). Sabido es que las relaciones familiares son esenciales para la configuración de la personalidad profunda y de las actitudes del individuo adulto, e influyen en las posteriores relaciones sociales que aludía.

2.2.- Por consiguiente, las tendencias para comunicativas girarán alrededor de la constelación personal de actitudes (7), por lo que la teleología familiar estará incidiendo en las interacciones a

sucedan dentro del aula, intergrupos, selección de prensa, televisión, clubes, etc. (8). Es más, la tendencia a seleccionar ciertas estructuras de conocimientos depende de las mencionadas aptitudes (9) y el fracaso escolar, por esto mismo, cabe contemplarlo desde la familia (10).

Enfocando mi aportación desde la perspectiva de ESCUELA DE PADRES, deseo destacar la vinculación que se manifiesta, como caso específico, entre familia y centro escolar. La escuela aparece, axiológicamente hablando, como una prolongación de la familia. Aquella asume parte de la tarea de los padres, en el momento de iniciarse una rigurosa formación intelectual y profesional (11).

3.- Planteada así la cuestión, ¿cómo conciliar la insustituible función formativa primaria de la familia y la escolar? Ninguna de las dos puede renunciar a construir constelaciones de actitudes, generar sentidos..., en fin: sujetos con personalidades caracterizadas por unos valores.

3.1.- Una vía para racionalizar los procesos de intervención es el enfoque sistémico (12). Independientemente del tipo de Sistema, tanto en la familia como en la escuela podemos encontrar cinco áreas: contextos, teleología, dirección, elementos y componentes de las acciones. Hay que señalar unos determinantes contextuales de casi todos los alumnos de cada centro, se trata del ambiente familiar: recursos nutritivos, documentales..., oportunidades para la instrucción..., incubación de sentimientos... de inferioridad (13).

Desde la perspectiva de los elementos, tomando los personajes: educandos, profesores, personal del centro, padres..., ¿cómo dejar de desear el cambio de actitud del padre hacia su rol en el centro? Aspiración no sólo apreciada desde la tecnología pedagógica, sino por los mismos educandos en centros de educación social especializada (14). Considerando la concreción de lo referido sobre las metas, la dimensión teleológica se traduce en actividades que los sujetos aportan al centro y los deseos teóricos que los padres valoran (15). El tecnólogo del proceso educativo ha de saber

qué valores desean en verdad los padres, cómo captarlos y traducirlos en desiderandos pedagógicos. Aparte del procedimiento referido por el autor en "El ideario educativo", tenemos la propuesta de Quintana (16) para el cambio de actitudes de la realidad subjetiva a las metas axiológicas de la institución especializada para menores marginales.

Y, de este modo, podemos configurar una serie de conexiones interinstitucionales, también en la manera de asumir la dirección de los procesos y la selección de los componentes de cada acción. Sin pretender establecer isomorfismos intersistémicos, si cabe pensar en partir de un análisis de estas cinco dimensiones para objetivar la primera fase de la intervención pedagógica.

3.2.- Dentro de la anterior consideración anotamos los componentes de la acción educativa. ¿Qué hace, cómo, con qué recursos, etc., cada padre/madre/profesor...educador? Esto es, qué (17) conocimientos, lenguajes, modelos, normas, reforzadores, puestas en acción, climas y metodologías prevalecen en la familia y cómo repercuten en el aula; y a la inversa. Pues sabemos, ya se ha citado en alguna manera globalmente, que el diseño de las intervenciones se elabora a partir de la situación personal de cada educando o grupos de ellos. Así, atendiendo a las peculiaridades de éstos, los componentes de la acción han de mantener cierta coherencia intrasistémica.

a) En lo que concierne a conocimientos, no sólo se han de contemplar niveles mínimos por asignatura, también los estereotipos configurados fuera del centro, y hasta qué punto son los padres sus causantes (18). Asimismo, conocimientos sobre ciertas actitudes dados éstos como sabidos, exigiendo ciertos hábitos en la conducta (19) y que, naturalmente, el educando desconoce. Lo cual redundará en desajustes en la optimización del proceso.

b) Como sabemos, no se trata solo de qué decir, también con qué sintaxis y semántica, principalmente. Todo ello en virtud de la conexión existente entre la codificación del pensamiento del educador y la descodificación que éste realiza (20), dependiendo de la

conexión entre la lógica del sujeto y su lenguaje (21). Todo ello sin constreñir la libertad del sujeto respecto al modelo (22) sobre su peculiar expresión.

c) Los modelos ofrecidos por la familia y los del centro ¿hasta qué punto pueden ser antagónicos o divergentes? y, como educación sistemática ¿los del mismo centro? Puesto que un medio de aprendizaje es lo referido sobre disonancias cognitivas controladas (23), pero otro el aprendizaje continuo de ello. ¿Y la posible contradicción entre modelos ideales y los conductuales, a tenor de la imitación y auto reflexión? (24). Lo cual puede repercutir en el ajuste personal con la constelación de bloqueos referidos a autoestima, sentimientos de seguridad, aceptar y dar afecto, trabajo, tensión, comunicatividad, etc.

d) La conexión entre las normas formuladas y los valores que las fundamentan con las actitudes proyectadas en el centro, ¿se infieren de los considerandos del punto 3.1.? El profesor ha de esforzarse, oír, ser congruente en la acción escolar (25), y los alumnos ¿comprenden a su nivel el contenido del sistema reglado?

f) Las puestas en acción por el sujeto, por el docente o por ambos, depende del nivel de actuación. Krathwool, propone niveles respecto a objetivos de tipo valoral (27) en combinación con el dominio psicomotor de Simpson (28). También encontramos la doble dimensión sobre acciones individuales o grupales, generando mayor eficacia según se trate de conceptualizar o dimensionar afectos, enseñar actitudes (29).

g) Los climas de cada acción están fuertemente relacionados con los reforzadores. Como ya es tradicional, hay que distinguir el modo "tiránico" de relación del "dejar-hacer", así también el "participativo". ¿Hasta qué punto hay que organizar la intervención aplicando el modelo mejor? Ya, Franca Magistretti (30) nos indica el condicionamiento de las acciones escolares a partir de la personalidad generada por el modo de hacer en el hogar. El sistema de normas y los reforzadores condicionan el tipo de sujeto (31) y el tono de la relación educativa.

h) Metodología y puestas en acción suelen confundirse. No obstante, a tenor de los objetivos-actitudes a lograr en el educando, se implementarán acciones más inductivas o deductivas -por ejemplo "clasificación de valores" o "explicación de conceptos según el modelo de Koelkerg"- . En este sentido, técnicas como el retrato robot, "role playing", observación participante, dinámica de grupos, etc. (32) son métodos técnicos conciliadores de cada uno de los componentes citados de la acción pedagógica.

4.- Desde la teoría de la educación no cabe la intervención sin la racionalidad apuntada en el apartado anterior. Pues pueden surgir acciones pedagógicas ambivalentes (33) con los desajustes consecuentes en los educandos.

4.1.- Cabe contemplar un primer grupo a considerar intersistémicamente: los climas y reforzadores se centran, aunque no exclusivamente, en la cuestión de las ambivalencias afectivas y emocionales, con los correlativos conflictos (34); e intersistémicamente por no converger los componentes.

4.2.- Si se contemplan los conocimientos, lenguajes y normas podemos generar disonancias en la comprensión reiterada y permanente de los conceptos implícitos.

4.3.- Compartiendo ambas dimensiones encontramos las puestas en acción, modelos y metodologías. Al concretarse éstas en una secuencia de acciones producen una vivencia de lo cognitivo y afectivo, traducándose en hábitos con percepción conflictiva. Entonces, ¿hasta qué punto las acciones familiares riñen con las escolares?

5.- Las anteriores consideraciones conllevan las siguientes consecuencias:

5.1.- En cuanto a la selección de valores, modelos, normas que conlleven a una concepción de la vida, por incidir en la radicalidad personal y, consecuentemente, en el sentido de la acción educativa, requiere la participación de cada familia. La toma de decisiones ha de efectuarse desde la racionalidad del acto

humano. Así pues, los padres han de expresar objetivamente qué valores-actitudes son los que marcarían el carácter al centro.

En este sentido, se descargan los profesores de ciertas responsabilidades que, ni desean, ni se contemplan como especialistas de la enseñanza. Es decir, como técnicos educativos.

5.2.- A través de los servicios escolares se pueden detectar indicios de ambivalencia pedagógicas. La escuela de padres puede ser un indicio para clasificar y cambiar valores, si procediera, en virtud de la formulación resultante. A parte de experiencias radiofónicas, son de consideración las acciones sobre climas, reforzadores, normas, modelos, conocimientos, etc., sobre los padres que lo deseen. En este sentido, el I.C.E. de la Universidad de Navarra aplica tecnologías de tipo psicoanalítico, de estudio de casos, análisis conceptual, etc.

En conclusión, la escuela de padres debe plantearse la posible interferencia de las acciones educativas y, desde las dimensiones de la intervención, mantener procedimientos de optimización de las relaciones familiares y, así, mejorar las escolares. Pero, ello no debe implicar la sobrecarga, que es mucha, de la labor cotidiana del profesor escolar. La solución debe apuntarse hacia otros tecnólogos: los educadores sociales.

## NOTAS

- (1) GARCIA CARRASCO, J. (1.980): Aproximación al estudio de la estructura del acto pedagógico. Universidad Pontificia, Salamanca, pp. 33 y ss.
- (2) CASTILLEJO en CASTILLEJO, J.L.; ESCAMEZ, J. y MARIN, R. (1.981): Teoría de la educación. Anaya, Madrid, p. 59.
- (3) CASTILLEJO, J. (1.981): Op. Cit., p. 37.
- (4) LEVEQUE, R. y BEST, F. en DEBESSE, M. y MIALARET, G.: Tratado de ciencias pedagógicas. Oikos-Tau, Barcelona. Tomo I, p. 123.
- (5) QUINTANA, J.M. (1.984): Pedagogía Social. Dykinson, Madrid, p. 7.
- (6) MARIN, R. (1.976): Valores, objetivos y actitudes en educación. Miñón, Valladolid; ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P. (1.986): La enseñanza de actitudes y valores. Nau-Llibres, Valencia.
- (7) CASTILLEJO, J.L. (1.981): Op. cit., p. 120.
- (8) BOURCIER, A. (1.971): El niño, reflejo de sus padres. Mensajero, Bilbao.
- (9) AUSUBEL, D.P. (1.982): Psicología Educativa. Trillas, México.
- (10) RIOS, J. (1.973): Fracaso escolar y vida familiar. Marziega, Madrid.
- (11) QUINTANA, J.M. (1.980): Sociología de la Educación. Hispano-Europea, Barcelona.
- (12) Cfr. obras de CASTILLERO, COLOM, SANVISENS, etc. y en PEIRO, S. (1.986). Coordinador: Introducción al estudio sistemático de las acciones educativas. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- (13) MATISSON, M.D. (1.973): Familia e institución escolar. Fundamentos, Madrid.

- (14) PAREJA, M.C. (1.984): Investigación sobre las causas psico-sociológicas del abandono infantil. Excma. Diputación Provincial de Granada.
- (15) PAREJA, M.C. (1.982): Op. cit; PEIRO, S.: El ideario educativo. Axiología e interdisciplinarietà. Narcea, Madrid.
- (16) Pedagogía Social, 1.984, p. 419.
- (17) CASTILLEJO, J.L.: "Educación y acción educativa", Papers d'Educacio. Núm. 3, Nau-Llibres, Valencia, pp. 25-27.
- (18) BOSSARD, J.H.S. y BOLL, E.S. (1.969): Sociología del desarrollo infantil. Aguilar, Madrid.
- (19) ISAACS, D. (1.984): La educación de las virtudes humanas. Eunsa, Pamplona. Se aclaran conceptos, así como procedimientos, secuencias, etc., de las acciones pedagógicas.
- (20) PEIRO, S. (1.985): Educación y comunicación. Sociedad Española de Pedagogía Comparada. Centro de la Universidad de Granada.
- (21) PEIRO, S. (1.981): De la interdisciplinarietà a la integración de las enseñanzas. Nau-Llibres, Valencia.
- (22) WHITTAKER, J.D. (1.979): La psicología social en el mundo de hoy. Trillas, México.
- (23) CAPAFONS, CASTILLEJO y otros (1.985): Autocontrol y educación. Papers d'Educacio, Valencia.
- (24) PELECHANO, V. (1.980): Modelos básicos de aprendizaje. Alfapplus, Valencia.
- (25) CASTILLEJO, J.L. (1.980): "Las actitudes educativas del profesor". La investigación pedagógica y la formación de profesores. C.S.I.C., Madrid.
- (26) WHITTAKER, J.D.: Op. cit., p. 171.

- (27) Taxonomía de los objetivos educativos. Ambito afectivo. Marfil, Alcoy (1.975).
- (28) LANDSHEERE, G. de: Cómo enseñan los profesores. Santillana, Madrid, pp. 59-62.
- (29) FRANK, J.D. (1.982): "The Present Status of Outcome Research": GOLDFRIED, M.R.: Converging themes in Psychotherapy. Springer, New York, pp. 281-290.
- (30) El muchacho y su mundo afectivo. Marfil, Alcoy (1.969).
- (31) SNYDER, G. (1.977): A dónde van las pedagogía sin normas. Fontanella, Barcelona.
- (32) MARIN, R. y PEREZ, G.I. (1.984): Pedagogía Social y Sociología de la Educación. UNED, Madrid. QUINTANA, J.M. (1.986): Fundamentos de la animación sociocultural. Narcea, Madrid. PEIRO, S. (1.987): "La investigación tecnológica en el contexto de la intervención pedagógica", Revista de Educación de la Universidad de Granada.
- (33) PEIRO, S. (1.985): "Las ambivalencias pedagógicas en el contexto de la acción y el proceso educativo", Revista Española de Pedagogía.
- (34) WHITTAKER, J. (1.971): Psicología. Interamericana, México, pp. 488-490.

Por otra parte, se tomó otra muestra al azar de una clase social media-alta. dicha muestra fue tomada en Sevilla capital de dos colegios privados.

En el estudio tratamos de encontrar diferencias significativas en cuanto al desarrollo intelectual de uno y otro grupo. Para ello, pasamos de forma individual el Test de Intelecto de Wechsler para preescolar y primaria WPPSI o WISC, según edad. Dicho test mide capacidades intelectuales distintas y se obtienen dos tipos de CI, manipulativo y verbal.