



FAMILIA, ESCUELA Y DESARROLLO HUMANO

Rutas de investigación educativa

Investigadores principales:
José Luis Meza Rueda
Ruth Milena Páez Martínez

FAMILIA, ESCUELA Y DESARROLLO HUMANO

Rutas de investigación educativa

Investigadores principales
José Luis Meza Rueda
Ruth Milena Páez Martínez

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2016

Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa / Rosa Campoalegre Septien y otros; coordinadores José Luis Meza Rueda y Ruth Milena Páez Martínez -- Bogotá, 2016.

256 páginas : ilustraciones ; 17 x 24 cm.

ISBN 978-958-8939-57-5

1. Familia y escuela 2. Educación - Participación de la familia 3. Comunidad y escuela - Investigación educativa 4. Desarrollo humano. Campoalegre Septien, Rosa, autora. Meza Rueda, José Luis y Páez Martínez, Ruth Milena, coordinadores.

370.7 cd 21 ed.

A1533964

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

FAMILIA, ESCUELA Y DESARROLLO HUMANO

Rutas de investigación educativa

© 2016

Primera edición, octubre de 2016

Investigadores principales (coords.) (docentes investigadores Universidad de La Salle, Bogotá)

José Luis Meza Rueda

Ruth Milena Páez Martínez

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

Sandra Hellen Pacheco Guzmán

María Helena Moreno Suárez

Jorge Ernesto Correa Niño

Natali Fuentes Pérez

Dolly Giselle Tenjo Camacho

María Teresa Maldonado Maldonado

Marilyn González Mahecha

Sirley González Aldana

Luis Antonio Niño Quiroz

Wilman Alfredo Valencia Moreno

José Iván Castaño Gómez

Joham Becerra Llamosa

Nubia Torres Arana

Francia Elena Lozano Marulanda

Patricia Acevedo Castellanos

Álida Hernández Velásquez

Fredy Bernardo Quitora Campos

Julie Andrea Rodríguez Noreña

Deisy Forero Forero

Edison Giovanni Lombana Chaparro

John Edisson Solórzano Peña

Alexandra Acuña Villamizar

María Angélica Lozano Rubiano

Yovanni Palacio Arias

Camilo Javier Perilla Romero

Deisy Beltrán Sánchez

Carlos García Castiblanco

Lugdy Celia Manzano Arenas

Fredy Alberto Murillo González

Investigadoras invitadas (GT Familia y género en dinámicas transnacionales y locales de CLACSO)

Rosa Campoalegre Septien

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas –CIPS– de Cuba

Jhoana Alexandra Patiño López

Universidad de Caldas, Manizales

Coordinación editorial

Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo

María Angélica Ospina Martínez

Ilustración Carátula

Gerard Dubois

Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez

ISBN: 978-958-8939-57-5

Impresión:

Editorial Kimpres S.A.S.

PBX: 413 6884

Bogotá D. C., octubre 2016

UNIVERSIDAD DE
LASALLE

*Facultad de Ciencias de La Educación
Universidad de La Salle*

Decano

Daniel Lozano Flórez

Posgrados

Fernando Vásquez Rodríguez

Carmen Amalia Camacho Sanabria

Pregrados

Víctor Elías Lugo

Amparo Novoa Palacios

Comité editorial de la Facultad

Daniel Lozano Flórez

Fernando Vásquez Rodríguez

Daysi Velásquez Aponte

Guillermo González Triana

Ruth Milena Páez Martínez

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de La Salle

Carrera 59A # 5-44. Bogotá D.C.,

Colombia

Tel [571] 3488000

La Facultad de Ciencias de la Educación
de la Universidad de La Salle es
miembro de CLACSO.

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO

Secretario Ejecutivo

Pablo Gentili

Directora Académica

Fernanda Saforcada

Programa Grupos de Trabajo

Coordinador

Pablo Vommaro

Asistentes

Valentina Vélez Pachón, Rodolfo Gómez

y Giovanni Daza

*Área de acceso abierto al conocimiento y
difusión*

Coordinador editorial

Lucas Sablich

Coordinador de arte

Marcelo Giardino

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

EEUU 1168 | C1101 AAx Ciudad de

Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145/9505

Fax [54 11] 4305 0875

e-mail: clacso@clacso.edu.ar

web www.clacso.org

CLACSO cuenta con el apoyo de
la Agencia Sueca de Desarrollo
Internacional (ASDI)



Este libro está disponible en texto
completo en la Red de Bibliotecas
Virtuales de CLACSO.

CONTENIDO

• 11 •

Introducción

José Luis Meza Rueda, Ruth Milena Páez Martínez

PRIMERA PARTE: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

• 31 •

Capítulo 1

Familia y escuela: desafíos sociales y políticos

Rosa Campoalegre Septien

• 57 •

Capítulo 2

Las familias como agentes de cambio: una mirada desde el desarrollo familiar colombiano

Jhoana Alexandra Patiño López

• 75 •

Capítulo 3

Familia, morada y simbolismo

Ruth Milena Páez Martínez

• 97 •

Capítulo 4

Paradojas del desarrollo humano para la escuela y la familia

José Luis Meza Rueda

• 7 •

**SEGUNDA PARTE:
INVESTIGACIÓN APLICADA**

• 115 •

Capítulo 5

Tipos de familia y su influencia en la convivencia escolar: aportes al desarrollo social

*José Iván Castaño Gómez, Joham Becerra Llamosa, Nubia Torres Arana,
Francia Elena Lozano Marulanda*

• 133 •

Capítulo 6

Familia y escuela, es hora de darnos la mano: su incidencia en el desarrollo comunicativo

*Patricia Acevedo Castellanos, Álida Hernández Velásquez,
Fredy Bernardo Quitora Campos, Julie Andrea Rodríguez Noreña*

• 147 •

Capítulo 7

Diálogo familiar y desarrollo moral en los adolescentes

*Alexandra Acuña Villamizar, María Angélica Lozano Rubiano, Yovanni Palacio Arias,
Camilo Javier Perilla Romero*

• 163 •

Capítulo 8

Familia y escuela: motores del desarrollo afectivo en niños de ciclo 2

*Marilyn González Mahecha, Sirley González Aldana, Luis Antonio Niño Quiroz,
Wilman Alfredo Valencia Moreno*

• 179 •

Capítulo 9

Familia y escuela en el desarrollo del pensamiento crítico: aporte a la dimensión cognitiva de los adolescentes

*Jorge Ernesto Correa Niño, Natali Fuentes Pérez, Dolly Giselle Tenjo Camacho,
María Teresa Maldonado Maldonado*

• 199 •

Capítulo 10

Persuadidos de mirar el cuerpo de los adolescentes: familia y escuela en el desarrollo corporal

Sandra Hellen Pacheco Guzmán, María Helena Moreno Suárez

Contenido

• 217 •

Capítulo 11

**El desarrollo volitivo: claves para la familia y la escuela en la toma de
decisión profesional**

*Deisy Forero Forero, Edison Giovanni Lombana Chaparro,
John Edison Solórzano Peña*

• 235 •

Capítulo 12

**La espiritualidad, experiencia interior que da sentido a la vida:
aportes desde la familia y la escuela**

*Deisy Beltrán Sánchez, Carlos García Castiblanco, Lugdy Celia Manzano Arenas,
Fredy Alberto Murillo González*

• 251 •

A manera de conclusión

Introducción

Para educar a un niño se necesita de la aldea entera.
Proverbio africano

Hoy más que nunca se hace necesario adelantar estudios rigurosos y sistemáticos sobre la realidad familiar y escolar junto con su incidencia en el desarrollo humano y la formación de las nuevas generaciones. Tal necesidad nos animó a proponer el macroproyecto de investigación “*Familia y desarrollo humano*”, en el cual se inscribieron ocho proyectos de investigación de estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (cohorte 2014-2015), y a invitar a otros estudiosos del tema para que lo enriquecieran desde diversas perspectivas.

Desde el principio y durante el camino evidenciamos que el campo de investigación referido a familia, escuela y desarrollo humano tiene su nicho en un escenario de problemas de orden biológico, afectivo, social y cultural, que merecen ser considerados debido al enorme impacto que tienen sobre las nuevas generaciones y la sociedad en general. Basta una mirada atenta para, de una parte, darse cuenta de lo que pasa en la relación entre familia y escuela y, de otra, imaginar sus implicaciones sociales y educativas. A manera de ejemplo podríamos esbozar algunas situaciones¹.

Familia y escuela tienden a observarse unidireccionalmente como si no compartiesen propósitos educativos comunes. Ha de advertirse que lo que nos caracteriza como personas (hablar, pensar, establecer vínculos afectivos, usar sistemas

¹ Muchas de estas, relacionadas con familias colombianas en contextos socioeconómicos de bajos recursos.

simbólicos) no es producto directo de la maduración sino de una interacción constante con los otros, quienes nos ofrecen la posibilidad de incorporar elementos básicos de nuestra cultura e introducirnos en ella y avanzar en nuestro desarrollo personal. Al respecto Vygotsky (2000) señaló que el desarrollo humano no puede entenderse al margen del contexto ni de la cultura en los que se produce. Las interacciones que promueven el desarrollo se construyen de modo significativo en los contextos donde las personas crecen y viven, de ahí que la familia y la escuela, formadas por sistemas múltiples, sean ambientes trascendentales para la formación humana (Solé, 1996).

Hay una ruptura entre familia y escuela. La familia tiende a mirar la escuela como “guardería”, o el sitio seguro donde sus hijos pueden estar mientras los padres trabajan; y la tiende a considerar como lo mínimo que puede ofrecer para que su descendencia sea “alguien en la vida”. La escuela, por su parte, tiende a observar a la familia como un contexto lejano a ella que no debe entrometerse en los asuntos curriculares ni en la planeación institucional. Las relaciones de la escuela con la familia suelen ser más burocráticas y sancionatorias que de colaboración. Frente a esto, no es banal indagar acerca de las relaciones entre familia y escuela, entre familia y profesionales de la educación, pues se plantea la necesidad de un entendimiento mutuo entre ambos contextos de desarrollo y aprovechar el potencial educativo de la relación entre las dos instituciones.

En nuestros días somos conscientes de la insistencia de la escuela para que la familia se vincule y se responsabilice efectivamente en los procesos de formación de los niños y jóvenes. En otras palabras, existe una inconformidad —en ocasiones tácita— frente a la apatía e indiferencia de la familia con respecto a lo que ocurre en la escuela. Más todavía, dicha inconformidad se enfoca en aquellas familias que le han endilgado a la escuela responsabilidades que, de suyo, les pertenecen. La escuela, si queda sola, no puede lograr el propósito de formar en lo humano o, si se quiere, de procurar su desarrollo.

Las funciones de cuidado y de protección de la familia hacia los hijos(as) tienden a reducirse al ámbito de la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación y protección de la salud, y se deja por fuera el fomento de la autoestima y de los cuidados adecuados para que los hijos puedan desenvolverse sin “tanto miedo” en una sociedad cada vez más compleja. Dicho de otra forma, en el mejor de los casos, las funciones básicas de la familia se han ceñido al cuidado y educación en lo relativo a pautas y hábitos sociales en los más jóvenes,

sin atender con especial interés la formación de la afectividad, de modo que puedan desarrollarse con más seguridad y autonomía en esta sociedad (López, 2008). En el peor de los casos, ni siquiera la formación en hábitos de vida en comunidad se hace en la familia. El tema de la crianza se ha dejado de lado, la familia no está enseñando esos valores prosociales para la convivencia. Aparecen preguntas como, en la actualidad, ¿qué es lo que está enseñando la familia a sus hijos(as)?, ¿qué ha dejado de enseñar?

Se habla de prevenir el maltrato y no de promocionar el buen trato o la necesidad de construir fundamentos educativos sobre las necesidades de la infancia. Los procesos de socialización son cada vez más complejos, tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar, sin olvidar la importancia de la amistad entre iguales y el fomento de las redes sociales en la adolescencia (López, 2008). Se necesita recuperar la atención acerca de las necesidades afectivas de los niños y adolescentes, sobre la base de la familia como principal agente socializador y primer participante en la construcción de la dimensión afectiva. En medio de una sociedad que aparece “deshumanizada”, es preciso crear lazos afectivos muy fuertes dentro de la familia para que esta sea un lugar privilegiado de desarrollo afectivo.

Como en esta sociedad se exalta el consumismo, la familia ha dejado de producir para consumir. El mercado ha logrado crear necesidades bajo el axioma “es mejor tener que ser”. El consumo de todo tipo de mercancía se justifica de cualquier manera. Se consume incluso la violencia a través de los videojuegos y la televisión. El papel de los medios de comunicación en la propagación de mensajes superfluos, banales y violentos es un aspecto básico y de gran importancia en el análisis e interpretación de las situaciones sociales y educativas que viven nuestros jóvenes en su contexto. Se requiere reflexionar y estudiar los modos como la familia puede pasar de la inactividad inconsciente a la actividad consciente.

En el afán de satisfacer las necesidades básicas, la familia ha descuidado el desarrollo cognitivo de los hijos, o bien porque se desconoce cómo hacerlo o bien porque se cree que este campo solo compete a la escuela. El desarrollo cognitivo no inicia cuando los niños entran al nivel escolar o preescolar sino que tiene lugar con el desarrollo del lenguaje, la afectividad, la socialización... La formulación de preguntas, la solución de problemas cotidianos, la participación en juegos, las lecturas y el cine, por ejemplo, son franjas asociadas con la cognición que pueden y deben considerarse de modo deliberado en la familia.

Y, aunque la lista podría seguir, *la familia previene a sus hijos de la sociedad “malvada” pero no cae en la cuenta de que comunica unos valores que acrecientan el problema.* En la familia, desde muy pequeños, los hijos reciben diversos mandatos para sobrevivir en la sociedad: “no des papaya”, “aprovecha cualquier papayazo”, “no te dejes del otro”, “sé vivo”, “desconfía de todo y de todos”. El oportunismo, el “avivatazgo”, la intolerancia y la desconfianza se han convertido en códigos abonados en la familia y legitimados por la cultura. Por tanto, no solo la escuela debería ser un contrarrelato cultural, sino también la familia, para que los hijos se den cuenta de que hay otra manera posible de ser.

No puede quedarse por fuera que *las relaciones formales con la familia han solido depender de las instancias de la psicología y el trabajo social, sin que lo pedagógico tenga mayor fuerza.* Hoy más que nunca es necesario restablecer y fortalecer la relación familia-escuela si queremos lograr beneficios para los niños y jóvenes que están a su cargo. Resulta una exigencia tener unos acuerdos básicos para que los mensajes fundamentales que ocurren en cada escenario vayan encaminados en una misma dirección, aun en medio de los avatares y de la ambigüedad humana. Sobre esta reflexión, se apuesta por construir otra manera de ser y de relacionarse desde las dimensiones antropológicas básicas: comunicativa, cognitiva, corporal, afectiva, social, volitiva, moral y espiritual.

Lo anterior permite comprender por qué el libro que tiene en sus manos resulta de altísima pertinencia y novedad. Lo expuesto aquí quiere ser un aporte dirigido principalmente a educadores y padres de familia pero, igualmente, a otras personas interesadas en el tema o en alguna de sus aristas, por ejemplo sociólogos, psicólogos, terapeutas familiares, trabajadores sociales y pastoralistas. Las ideas, hallazgos y conclusiones, por supuesto, no tienen la pretensión de verdad absoluta e inequívoca; antes bien, conscientes de su parcialidad y situacionalidad, quieren ser una comprensión y una provocación.

Merece mencionarse el origen del libro en tres lugares. Uno, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle viene realizando estudios que nutran las líneas de investigación, en este caso, “Educación, lenguaje y comunicación” y “Cultura, fe y formación en valores”. En particular, para la primera línea, el macroproyecto *Familia y desarrollo humano* hizo aportes específicos en cuatro temas que reportaban problemas de interés en el estudio: a) familia y escuela en el desarrollo comunicativo, que permitió plantearse: ¿de qué manera se puede potenciar la dimensión comunicativa

en la relación familia-escuela, en los ciclos 1 y 2 de básica primaria en dos colegios distritales? (capítulo 6); b) familia y escuela en el desarrollo afectivo, a propósito de lo cual se planteó la pregunta: ¿de qué manera la familia y la escuela inciden en el desarrollo afectivo de los niños de ciclo 2 de educación básica en tres colegios distritales, desde una perspectiva de la diversidad? (capítulo 8); la familia en el desarrollo cognitivo, aspecto en el que se vieron problemas asociados con la incidencia de la familia en la formación de pensamiento crítico en los adolescentes y se formuló la cuestión: ¿cuál es la estrategia de intervención apropiada para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en adolescentes de ciclo 4 desde la familia? (capítulo 9); d) familia y escuela en el desarrollo corporal que llevó al planteamiento de la cuestión: ¿de qué manera la familia y la escuela intervienen en la formación del desarrollo corporal en adolescentes de los ciclos 4 y 5 en cuatro colegios distritales? (capítulo 10).

Para la segunda línea de investigación, los aportes se hicieron sobre los temas: a) familia en el desarrollo social, a partir de la formulación de ¿cómo influye la tipología familiar de las estudiantes del grado noveno en la convivencia escolar del colegio Marco Antonio Carreño Silva IED y el Gimnasio Los Arraínes? (capítulo 5); b) la familia en el desarrollo moral, con la pregunta: ¿cuál es el aporte de la relación entre familia y escuela al desarrollo moral de los estudiantes de grado sexto, jornada tarde, del colegio Cedit Ciudad Bolívar? (capítulo 7); c) familia y escuela en el desarrollo volitivo, con la pregunta: ¿cuál es la influencia de la familia y la escuela en la educación de la voluntad para facilitar la toma de decisión profesional de las estudiantes de décimo grado del Colegio Jorbalán? (capítulo 11); d) familia y desarrollo espiritual, desde la cuestión: ¿qué sentido tiene la espiritualidad en el desarrollo humano de los y las estudiantes de octavo grado y sus familias, en el Instituto San Bernardo de La Salle y el Colegio de La Salle Bogotá? (capítulo 12).

En segundo lugar, dentro de la planeación curricular de la cohorte 2014-2015 de la Maestría en Docencia ya mencionada, se proyectó culminar la investigación y poner en circulación sus resultados a través de diversos medios, uno de ellos la presente obra. Operar bajo la modalidad de un macroproyecto nos llevó a definir una pregunta común a los ocho proyectos de investigación participantes: **¿cuál es el papel de la familia y la escuela en el desarrollo humano?** Esto permitió a cada proyecto dar respuesta considerando ocho de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, social,

comunicativa, volitiva, moral y espiritual, que se mencionan en relación con las preguntas que aparecen en los párrafos anteriores.

Un tercer lugar de origen de la obra y del macroproyecto general surgió de la necesidad de aportar de modo reflexivo y crítico en esa relación familia y escuela usualmente improvisada y muy poco estudiada en su complejidad. Creemos que este libro puede contribuir en la comprensión de lo que tanto familia como escuela significan para el desarrollo y la formación de las nuevas generaciones, e incluso de las adultas, sobre la base de su reconocimiento y de su potencial educativo.

En lo metodológico, merecen anotarse dos asuntos que favorecieron la cohesión, diseño y desarrollo de la investigación, así como la configuración del libro. De un lado, la manera como está estructurada la maestría en materia investigativa permitió sincronizar los tiempos con la dinámica investigativa (en el primer semestre se elabora el anteproyecto de investigación, en el segundo se recoge la información, en el tercero se analiza y en el cuarto se redactan el informe final y los productos derivados); y de otro, el hecho de trabajar bajo la estrategia de macroproyecto posibilitó unificar intereses y apuestas en el estudio de cada uno de los proyectos.

Los ocho proyectos inscritos dentro del macroproyecto en mención se ubicaron en una investigación cualitativa que permitió apostar a la comprensión de la experiencia humana, a través de enfoques particulares y pertinentes con las preguntas planteadas: los cuatro proyectos ubicados en la línea de investigación “Educación, lenguaje y comunicación” abordaron el enfoque de la investigación-acción (IA) bajo un paradigma participativo, mientras que los otros cuatro, de la línea “Cultura, fe y formación en valores”, optaron por los enfoques de la investigación-acción-crítico-reflexiva (IACR), el estudio de casos, la etnografía educativa y el enfoque narrativo, estos últimos, bajo un paradigma constructivista. Esta variedad de enfoques permitió modos de acercamiento distintos, pero con intenciones comunes ubicadas en cada paradigma.

Respecto de los conceptos centrales del macroproyecto, fueron cuatro esencialmente: desarrollo humano, familia, escuela y familia-desarrollo humano. El concepto **desarrollo humano** ha sido una preocupación de la Universidad de La Salle en las últimas dos décadas, por eso, ha desafiado a las facultades para que la piensen desde las disciplinas que las constituyen. Por supuesto, la Facultad de Ciencias de la Educación no se ha marginado del aporte que podría

hacer desde su campo. No obstante, como han señalado Múnera et al. (2012), el concepto de desarrollo humano ha tenido diversas transformaciones. Por una parte, ha sido entendido como una construcción sociocultural múltiple, histórica y territorialmente contextualizada. De otra parte, ha apuntado a formas que otorgan importancia a lo humano, lo social, lo político, lo económico y lo espacio-temporal, en relación integral, sinérgica, sistémica y emergente, y su preocupación es la realización de sujetos individuales y colectivos que posibilite la constitución de horizontes de sentido en contextos específicos. Lo uno y lo otro nos alertan sobre la polisemia de tales comprensiones. Tal vez, si queremos decirlo brevemente, el desarrollo humano puede concebirse como un proceso de expansión de las libertades para vivir el tipo de vida que tenemos con las razones que usamos para valorar (Delgado, 2006, p. 105).

Ahora bien, como lo que está en juego es el sujeto, aparecen unas insistencias que, para algunos tienen un tono más tautológico que ontológico. En este sentido los desaciertos y la incompreensión en torno al desarrollo humano han llenado de adjetivos a un concepto que, para que sea cierto, debe ser humano, en armonía con el planeta y con las generaciones futuras. Es decir, no es posible entender el desarrollo si este no es humano, si no se refiere al mejor-estar de la humanidad en la sociedad. Es imposible hablar de desarrollo sin que connote la responsabilidad presente del equilibrio ecológico del planeta (Rendón, 2007).

Entonces, el *desarrollo* no puede serlo si no es *humano* y, por tanto, no hay *desarrollo humano* si este no es *integral* y *sustentable*. Ramos (2011) lo dice a su manera:

El desarrollo humano integral y sustentable no puede ser solo un contenido de la formación. Debe constituir los referentes para la convivencia, el desarrollo de procesos participativos, las relaciones intersubjetivas, la promoción de la dignidad y el debate y reflexión sobre los elementos que nos tocan y nos competen en la universidad [y en la escuela] como campo social de producción de cultura. (p. 143)

Lo expuesto nos permite redescubrir que el desarrollo humano, ese que procuran las ciencias sociales y, de manera particular, las ciencias pedagógicas y educativas, no puede aislar al ser humano. Antes bien, para lograrlo necesitan comprender que ese sujeto por el cual optan —y al que quieren educar a través de la escuela— es *persona*. Si es persona, es porque es un nodo de relaciones en donde la familia juega un rol preponderante. En otras palabras, si

la escuela toma en serio el desarrollo humano, también debe tomar en serio el aporte que hace la familia para que el educando sea un sujeto comunicativo, socioafectivo, lúdico, ético-moral, religioso, ecológico, simbólico, entre otras dimensiones.

Ahora, respecto del concepto **familia**, diferentes matices emergen de acuerdo con la perspectiva desde donde se mire. Para la psicología familiar, disciplina que toma el nuevo enfoque sistémico de la ciencia, y en específico el modelo ecológico para el estudio de las relaciones familiares, la familia “es el microsistema más importante porque configura la vida de una persona durante muchos años” (Espinal, Gimeno y González, 2004, p. 2). Dicho modelo, análogo a la biología e iluminado por Bronfenbrenner (1987), complementado por Rodrigo y Palacios (1998) y Papalia y Olds (1992), ha permitido reconocer que el ser humano se interrelaciona con una serie de sistemas que determinan su desarrollo y que “la familia es el sistema que define y configura en mayor medida el desarrollo de la persona desde su concepción” (Espinal et al., 2004, p. 2).

Para la sociología, la familia es considerada la institución social que introduce al individuo en la sociedad y la cultura de referencia. Para llevar a cabo esta pretensión, la familia cumple unas funciones en la sociedad contemporánea que ayudan al ser humano en su realización y bienestar a lo largo de sus diferentes etapas de vida: en la familia se aprende de las crisis, de las diferencias, de los aciertos y desaciertos, se construyen vínculos estables y, sobre esa base, como afirma Kliksberg (2004, como se cita en Baranda, 2013), se construyen las sociedades equilibradas que facilitan el desarrollo humano y la potenciación de las capacidades humanas. Gracias a la familia se pueden satisfacer necesidades básicas biopsicológicas de los hijos, necesidades sociales, necesidades económico-materiales, y la necesidad de interrelación y mediación con las estructuras y sistemas sociales (Baranda, 2013).

Para esta investigación macro, la familia se comprendió como la forma de vinculación y convivencia más íntima donde la “mayoría de personas suelen vivir buena parte de su vida”; como una organización natural que siempre está en crisis pues es probable que siempre aparezcan nuevas formas de familia dependiendo de la evolución de la sociedad, la cultura, su religiosidad, la participación en el mercado laboral y la apertura de la sociedad a aceptar nuevas formas de convivencia, entre otros (Ander-Egg, 1999, como se cita en Páez, 2016, p. 266). Más aún, se asumió la familia como un escenario para la

crianza de los niños pero también para la formación de los demás miembros de la familia, que debe favorecer necesidades vitales biológicas, recreativas, alimentarias, espirituales, socioafectivas y cognitivas; como una “profunda y constante formación para la vida a través del ejemplo, el diálogo, los relatos, la experiencia”, en el reconocimiento de los sentimientos y las emociones como constitutivos de la vida humana (Páez, 2016, p. 266); y como una agrupación humana que comparte un proyecto de vida común que se desea duradero y que incluye a todos los que la constituyen (Rodrigo y Palacios, 1998).

Del concepto **escuela** podemos decir que fue entendido como un escenario fundamental, no el primero, para la construcción de relaciones distintas de las que los niños y jóvenes pueden haber tenido en familia. La escuela es una institución física y simbólica que ayuda a preparar a los niños para la vida adulta pero también, y especialmente, que les prodiga la seguridad y los mecanismos necesarios para comprender las ambigüedades, las polifonías, las diversidades y las diferencias de los seres humanos en el mundo, así como la necesidad de una vida que procure el bien propio y de la comunidad.

Desde una perspectiva educativa, la relación entre **familia y desarrollo humano** ha tenido menos estudio. En la escuela, con la introducción del concepto *formación integral*, se ha pretendido una mirada multidimensional del estudiante pero no expresamente vinculada con la familia. Ante esto, y por ser la familia un sistema altamente influyente en el desarrollo humano, ha de considerarse vital en las relaciones con la escuela. La familia es el primer escenario para el desarrollo humano, para el crecimiento y la formación en los diversos ámbitos de vida. De ahí que la relación *familia-desarrollo humano* sea condición necesaria para lograr ese sujeto adjetivado como formas posibles —no reductivas— de *ser en relación con...* que, por supuesto, llevan a su realización porque son claves de sentido. Ante esto, ¿qué está haciendo la familia en materia de desarrollo humano?, ¿qué puede hacer la escuela para vincular frontalmente a la familia en el desarrollo humano de sus educandos? Y, de modo central: ¿qué papel tienen la familia y la escuela en el desarrollo humano de niños y adolescentes? Estas preguntas jalonaron esta aventura investigativa y ahora nos permiten presentar los doce capítulos que componen esta obra en dos partes generales.

La primera parte presenta el contexto general de la investigación a través de los cuatro capítulos iniciales. El capítulo I, “Familia y escuela: desafíos sociales y políticos”, de R. Campoalegre Septiem, investigadora externa internacional

invitada, estudia la familia y la escuela en la actualidad como dos escenarios en tensión que se hallan bajo el impacto de los procesos del desarrollo pero también de las políticas públicas del momento. Esta situación, muy similar en los países de Latinoamérica, genera cambios y crisis de los modelos tradicionales de familia y educación e invita a sintonizar las políticas con la realidad. En el texto se ejemplifica el caso cubano a propósito de tales tensiones y cambios. Por su parte, en el capítulo 2, que aborda “Las familias como agentes de cambio: una mirada desde el desarrollo familiar colombiano”, de J. A. Patiño, la atención está puesta en una propuesta epistemológica, teórica y política del desarrollo familiar colombiano, que toma como referente el Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas. En este contexto, se exponen tres formas de comprender la familia y se propone el “desarrollo familiar” como una alternativa de la vida en familia.

En el capítulo 3, “Familia, morada y simbolismo”, R. M. Páez plantea la experiencia del ser humano, en particular la que tiene con el espacio de la casa, como un determinante de la identidad, por ser dicho espacio (en tanto morada), el más íntimo de todos. Allí se exponen unas consideraciones antropológicas acerca de la comprensión del ser humano, de la familia y de la morada para luego mostrar la fuerte relación casa-morada con toda la carga simbólica que esto conlleva. Al final se vislumbran unas posibilidades educativas para la familia, donde el espacio de la casa sea considerado, más que físico y estático, como simbólico y dinámico, con una potente influencia en la convivencia familiar.

Bajo el título “Paradojas del desarrollo humano para la escuela y la familia”, el cuarto capítulo, escrito por J. L. Meza, se quiere inquietar sobre aquellas ideas y situaciones que ocurren tanto en la familia como en la escuela y tienen un efecto en la promoción de lo humano. Aquí, el desarrollo humano se centra directamente, primero, en el progreso de la vida y el bienestar humano, es decir, en una valoración de la vida; segundo, se vincula con el fortalecimiento de capacidades que le permiten a una persona ser y hacer; tercero, tiene que ver con la libertad de poder vivir como nos gustaría hacerlo, lo que incluye unas oportunidades habilitadoras como la educación; y, finalmente, está asociado a la posibilidad de que todos los individuos sean sujetos y beneficiarios del desarrollo. Ahora bien, si las capacidades son el núcleo del desarrollo humano y la expansión de estas es su propósito, vale la preguntarse por el papel que pueden jugar la familia y la escuela en su realización. El concepto mismo de *desarrollo*, cuando está referido al ser humano, debe ser entendido como

despliegue, expansión o florecimiento de sus dimensiones —o, si se quiere, de sus capacidades—; pero ¿se está dando ese despliegue? Y, si es así, ¿cómo está ocurriendo?

En la segunda parte del libro, a partir del capítulo 5 y hasta el 12, se presentan los resultados particulares de las investigaciones del macroproyecto “Familia y desarrollo humano”. En el capítulo 5, “Tipos de familia y su influencia en la convivencia escolar: aportes al desarrollo social”, J. I. Castaño et al. dan cuenta de su investigación en la cual pretendieron determinar la influencia de las tipologías familiares en el comportamiento de las estudiantes de grado noveno en dos instituciones educativas: una pública, IED Antonio Carreño, y la otra privada, Gimnasio Los Arrayanes. Uno de los resultados más importantes derivados del análisis y la interpretación fue considerar que no es el tipo de familia al que se pertenece el que incide unívocamente en la formación convivencial, sino que son fundamentales el establecimiento de buenas relaciones, el afecto y el acompañamiento constante entre sus miembros. Esto es lo que en verdad construye la dimensión social que se refleja positivamente en otros microsistemas como la escuela. También se concluyó que cada tipo de familia, en sí mismo, puede ser un ambiente adecuado para formar la dimensión social de los hijos, siempre y cuando se den allí relaciones acordes a sus necesidades afectivas. Igualmente, el sistema escolar es de suma importancia en su desarrollo social y en el manejo de sus relaciones escolares. Por lo tanto, la preparación de los profesores en cuanto a la promoción de la dimensión afectiva y social se hace vital, pues les permitiría apropiarse de estrategias y recursos para enfrentar los fenómenos emocionales, familiares, sociales, de aprendizaje y de conducta propios de las estudiantes.

Sin duda, el ambiente familiar influye de manera decisiva en la convivencia de los estudiantes en la escuela. Las relaciones entre los miembros de la casa determinan valores, afectos, actitudes y modos de ser que se van asimilando desde que se nace. La convivencia escolar es un valor y, como tal, su aprendizaje exige la participación de la familia, ya que esta es considerada como el primer microsistema natural de la educación en valores. Dicho de otro modo, cualquier iniciativa desarrollada por el colegio con el propósito de mejorar la convivencia escolar debe involucrar a la familia, ya que esta desempeña, en los primeros años de vida del individuo, una función de excepcional relevancia, por cuanto canaliza su relación con la realidad del mundo. El estudio también concluye que la escuela debe entender y aceptar las diferencias individuales,

familiares, emocionales y cognitivas de los jóvenes, y convertirse en un espacio de reconocimiento. La búsqueda del mejoramiento del desarrollo individual se traducirá entonces en el mejoramiento de las relaciones familiares, porque mejores familias repercutirán en una mejor sociedad.

En “Familia y escuela, es hora de darnos la mano: su incidencia en el desarrollo comunicativo”, capítulo 6, de P. Acevedo et al., se gira en torno a un problema frecuente: el reducido nivel de diálogo y comunicación entre la familia y la escuela, que se agrava con los juicios y prejuicios que los unos tienen de los otros. Se reconocieron situaciones que dificultan esa relación, tales como la organización de la vida familiar, los tiempos laborales vs. los tiempos familiares y las concepciones que se tienen sobre la educación. Al final se plantean unas propuestas para el acercamiento de ambos escenarios.

El capítulo 7, “Diálogo familiar y desarrollo moral en los adolescentes”, escrito por A. Acuña et al., da cuenta de una investigación que quiso determinar el aporte de la relación familia-escuela al desarrollo moral de estudiantes de grado sexto de instituciones educativas distritales. Una vez identificados el nivel y estadio de desarrollo moral de la población estudiantil, se acudió a la etnografía educativa para ver la manera como ocurre la relación familia-escuela y su incidencia en el desarrollo moral. Los estudiantes, de acuerdo con su edad y cognición, se ubicaron en los estadios 3 y 4. Se percibieron diferencias entre ambos estadios gracias al razonamiento expresado en sus respuestas. Los sujetos del estadio 4 consideraron importante acogerse a las normas que ofrecía el sistema escolar por considerar que son para su protección. Para ellos solo este sistema, como autoridad, puede intervenir y generar excepciones; no justificaron ni manifestaron singularidades como individuos en la mayoría de los casos, contrario a lo evidenciado por los estudiantes del estadio 3.

Además, la relación familia-escuela está marcada por una buena percepción del colegio por parte de estudiantes y padres de familia, quienes encontraron valioso el trabajo acertado y oportuno de los docentes y consideraron que la escuela participa en el desarrollo moral de los adolescentes y brinda espacios para tratar y solucionar problemáticas. Se caracteriza, además, por una comunicación adecuada y una presencia no tan frecuente pero sí respetuosa de la familia en la institución, especialmente en el estadio 4. De otro lado fue posible ver que, a pesar de encontrar castigos físicos severos en algunas familias, al igual que otros problemas graves, existen espacios para el diálogo de *doble*

vía en los cuales se escuchan las dos partes, concilian y se toman decisiones en conjunto. Adicionalmente, los hijos son vinculados a la toma activa de decisiones a través de su participación en las discusiones familiares y se sienten obligados a enfrentarse a dilemas cotidianos que exigen razonamiento. Por ello, muestran un mayor avance en su desarrollo moral. Con todo, existe más contribución de la familia y la escuela en el desarrollo moral cuando existe una comunicación asertiva en la cual no se descalifique el trabajo de alguna de las partes y se tenga un mejor conocimiento de las normas de las dos instituciones.

Para el capítulo 8, “Familia y escuela: motores del desarrollo afectivo en niños de ciclo 2”, M. González et al. lograron determinar la incidencia de la familia y la escuela en el desarrollo afectivo de niños de ciclo 2 en tres colegios de Bogotá, a partir de los siguientes ejes: la relación del niño con su familia, la relación del niño con sus docentes y compañeros, la relación entre la familia y los docentes, y el concepto de diversidad desde las perspectivas de los niños. Esto llevó a esbozar una ruta de acción pedagógica para la familia y la escuela que favorezca el desarrollo afectivo de los niños.

En el capítulo 9, “Familia y escuela en el desarrollo del pensamiento crítico: aporte a la dimensión cognitiva de los adolescentes”, la investigación permitió a J. E. Correa et al. reconocer que la familia adolece de mecanismos que aporten al desarrollo de pensamiento crítico por parte de sus hijos, en particular cuando las prácticas en este contexto son permisivas, autoritarias y desinteresadas. Ante esto, resulta necesario considerar tres elementos: dinámicas de comunicación, influencias del entorno y perfiles de los padres.

En el capítulo 10, “Persuadidos de mirar el cuerpo de los adolescentes: familia y escuela en el desarrollo corporal”, S. H. Pacheco y M. H. Moreno identificaron las concepciones y acciones orientadoras de la familia y la escuela en torno a la formación de los adolescentes en su desarrollo corporal, en situaciones de modificación corporal, en cuatro colegios distritales de Bogotá. Allí se evidenció que las experiencias de los adolescentes y el vínculo afectivo que crean o no con la familia se ve fortalecido o debilitado por la postura que asumen las figuras de apego; entonces, realizarse alguna modificación corporal tiene que ver con la experiencia vivida y con tales figuras de apego.

La investigación de D. Forero, E. Lombana y J. Solórzano sobre las influencias de tipo familiar y escolar en la educación de la voluntad como facilitadora de la toma de decisión profesional de las estudiantes de décimo grado del

Colegio Jorbalán es la fuente del capítulo 11: “El desarrollo volitivo: claves para la familia y la escuela en la toma de decisión profesional”. Con la ayuda del método de la *investigación acción crítico-reflexiva* (IACR) y el *análisis crítico del discurso* (ACD), los investigadores lograron establecer que la familia y la escuela brindan a los estudiantes información sobre programas académicos y “ejemplos profesionales”, pero en pocas ocasiones se reflexiona sobre si los estudiantes saben qué hacer con esa información, y más aún, cómo se han ocupado la familia y la escuela de la promoción del desarrollo humano y las habilidades necesarias para la vida que les permitan empoderarse de la toma de decisiones. De forma específica, el estudio concluye, primero, que la influencia de la escuela en el proceso de la educación de la voluntad como facilitadora de la decisión profesional resulta para las estudiantes más significativa que la familiar. Las estudiantes perciben en la familia una ideología de dominación de los acudientes sobre sus intereses, ideología que coarta el proceso de educación de la voluntad y no facilita la toma de decisión profesional. La escuela devela una ideología de apoyo de los profesores hacia las estudiantes en la toma de decisión profesional, que se expresa en los consejos como un dispositivo motivacional. Segundo, para que la familia y la escuela influyan significativamente en la educación de la voluntad como facilitadora de la toma de decisión profesional deben trabajar en equipo, con claridad y contundencia en cada una de las actividades que desarrollen en aras de promover dicha educación. Y, tercero, la comunidad educativa vio la importancia de desarrollar un proceso de formación para ayudar a las estudiantes en la toma de decisión profesional, no solo desde los procesos de orientación vocacional que comúnmente se adelantan en las instituciones, sino como un acompañamiento que considere la educación de la voluntad.

D. Beltrán et al., en el último capítulo titulado “La espiritualidad, experiencia interior que da sentido a la vida: aportes desde la familia y la escuela”, exponen los resultados más importantes de su pesquisa orientada a establecer el sentido que tiene la espiritualidad en el desarrollo humano de los estudiantes de grado octavo de dos instituciones lasallistas de la capital. Teniendo en cuenta lo propio de la investigación narrativa, los autores concluyeron, primero, con respecto a la relación y diferencia entre *espiritualidad* y *religiosidad*, que los estudiantes las confunden, las combinan o simplemente les cuesta trabajo definir las, esto debido a que algunos relacionan el concepto de espiritualidad desde su experiencia directa con Dios, otros con acciones altruistas y algunos más con las prácticas de tipo religioso (culturales y actos piadosos). Vale la pena

aclarar que el grupo investigador ha entendido la espiritualidad como aquella manifestación intrínseca que activa la experiencia vital en el transcurrir de una vida sana, mientras que la religiosidad se comprende como la expresión de prácticas de una determinada creencia religiosa.

Se encontró que los estudiantes en esta etapa de la vida aún no tienen clara la relación entre familia y desarrollo espiritual. Sin embargo, es de anotar que cuando dicha relación se comprenda y se integre, el resultado será positivo ya que de ello puede emerger un individuo capaz de afrontar el reto de vivir en un mundo tan complejo como el actual, y encontrar un verdadero sentido de la vida gracias a una dimensión que genera, desde el interior, la fuerza y el motor para realizar lo que la persona se proponga. La condición humana está afectada y debilitada por muchos factores, entre ellos, el dolor producido por situaciones particulares, los sufrimientos causados por experiencias negativas y la influencia del contexto, por nombrar solo algunas. Sin embargo, estas circunstancias se convierten en punto de partida a la hora de moldear el espíritu. Dichas experiencias, si son encauzadas desde una intencionalidad formativa (por parte de padres o maestros), producen en los individuos tipos de conocimiento y de comprensión acerca de la vida, que finalmente llenan de sentido a la persona, postulan verdades inmutables en el tiempo y le dan al ser la capacidad de alejarse de aquello que lo desestabiliza emocionalmente. El concepto de espiritualidad en su amplitud y complejidad escapa a la relación observada con elementos del contexto religioso aportados por la escuela, con cimientos en creencias católicas y de otras confesiones. Así mismo, teniendo en cuenta la influencia que los entornos educativos ejercen sobre los estudiantes, sería oportuno promover el desarrollo espiritual para generar en ellos comportamientos, actitudes y emociones que demarquen caminos hacia el equilibrio vital y la paz interior, ya que la espiritualidad habita en cada ser con diferentes niveles de intensidad.

Finalmente, la espiritualidad evidenciada en los estudiantes, y a la que el grupo de investigación denominó *inmanente*, es considerada como una condición humana intrínseca, básica para el desarrollo vital, en la cual se acentúan unas experiencias, ya sea desde la solidaridad, la armonía y en relación con Dios, que le permiten por lo tanto encontrar el equilibrio y, por ende, su crecimiento. En esta línea, el ser humano en su aspecto multidimensional cuenta con la espiritualidad como aquel “motor especial” (el espíritu), que le proporciona el movimiento a la vida, el dinamismo interior generador de sentido para su

existencia. En concordancia con lo anterior, este motor está a la espera de ser reconocido y provisto de elementos conceptuales y experiencias fundamentales que permitan caminar hacia el encuentro del sentido.

No podemos cerrar esta introducción sin antes agradecer a las personas que hicieron posible la culminación de la investigación y de este libro. A los 29 maestrantes del ciclo 2014-2015 de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, quienes se entusiasmaron desde el principio con la posibilidad de escribir una obra colectiva en la cual pudieran comunicar sus hallazgos y compartir sus propuestas de transformación con el fin de hacer mucho más pertinente la escuela. A los 17 colegios de Bogotá que abrieron sus puertas para llevar a cabo este macroproyecto, a través de sus rectores y coordinadores, sus docentes, sus estudiantes y las familias de estos: Colegio Próspero Pinzón IED, Colegio Eduardo Umaña Luna IED, Colegio Saludcoop IED, Colegio Codema IED, Colegio San Carlos IED, Colegio Francisco de Paula Santander IED, Colegio Juana Escobar IED, Colegio Parroquial San Pedro Claver, Colegio Salesiano León XIII, Colegio Fernando Mazuera IED, Escuela Nacional de Comercio IED, Cedit Ciudad Bolívar IED, Colegio Jorbalán, Colegio Antonio Carreño IED, Gimnasio Los Arrayanes, Instituto San Bernardo de La Salle y Colegio de La Salle.

Junto a esto, se hace necesario agradecer a los docentes investigadores lasallistas de la Maestría en Docencia, quienes evaluaron semestralmente la socialización de los avances de la investigación en los primeros tres semestres, y dejaron comentarios, preguntas e inquietudes de interés en la cualificación de los discursos orales y escritos: Frank Molano, Yolima Gutiérrez, Paulo Emilio Oviedo, Jairo Galindo, Luis Evelio Castillo y Rodolfo López.

Además, merece nuestro agradecimiento el Grupo de Trabajo (GT) Familia y Género en Dinámicas Transnacionales y Locales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), que respaldó la pertinencia del estudio, participó a través de dos de sus miembros —Jhoana Patiño (coordinadora del GT) y Rosa Campoalegre— tanto en el XIV Foro Pedagógico realizado en el mes de noviembre de 2015 en la Universidad de La Salle de Bogotá, como en la escritura de dos de los capítulos del libro. Y por supuesto, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) que no dudó en participar y respaldar esta obra con la coedición y respectiva divulgación.

Finalmente, gracias a todas las personas que nos animaron a lo largo del proceso y en la etapa final. En algunos momentos puede ser más fácil desistir, por

eso, la voz que levanta y empuja resultó valiosa en dichos momentos. Nuestro deseo es que usted como lector disfrute lo que sigue a continuación, así como nosotros también lo hicimos pero, además, que se acreciente en usted el deseo de ahondar y responder propositivamente a los problemas que aquí se presentan.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Baranda, B. (2013). *La familia como contexto de desarrollo humano. Módulo I*. Madrid: OEI; Caecid. Curso de Especialización Familia y Escuela.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, R. (2006). El desarrollo humano: un panorama en permanente transformación. *Revista Tendencias & Retos*, 11, 97-115.
- Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2004). El enfoque sistémico. En *Los estudios sobre la familia*. Recuperado de [www.uv.es/jugar2/Enfoque%20 Sistemico.pdf](http://www.uv.es/jugar2/Enfoque%20Sistemico.pdf)
- López, F. (2008). Las necesidades durante la infancia: una propuesta funcional. Pp. 83-131. En *Necesidades en la infancia y en la adolescencia*. Colección Psicología Ojos Solares. Madrid: Pirámide.
- Múnera, M., Sánchez, L., Londoño, E., Flórez, M., Guarín, N. y Carmona, S. (2012). Desarrollo como construcción sociocultural: aporte a procesos de intervención. *Revista Tendencias & Retos*, 17 (2), 65-78.
- Páez-Martínez, R. (2016). ¿Des-víos de la familia en la formación de los hijos? Nuevos perfiles, funciones constantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 261-272.
- Papalia, D. y Olds, S. (1992). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw Hill.
- Ramos, F. (2011). Perspectivas de desarrollo humano en la universidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, 56, 137-145.

Rendón, J. (2007). El desarrollo humano sostenible: ¿un concepto para las transformaciones? *Equidad y Desarrollo*, 7, 111-129.

Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. Pp. 45-70. En *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y educación*, 8 (4), 11-17.

Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

**PRIMERA PARTE:
CONTEXTO
DE LA INVESTIGACIÓN**

Capítulo I

FAMILIA Y ESCUELA: DESAFÍOS SOCIALES Y POLÍTICOS

Rosa Campoalegre Septien¹

El mundo nuevo requiere la escuela nueva
José Martí (1883)

En un contexto de globalización e incesantes cambios, necesariamente resulta profuso el debate en torno a la familia² y la escuela. Se polemiza acerca de la llamada crisis de ambas instituciones socializadoras, pero lo que está en crisis son los modelos tradicionales asentados en la cultura patriarcal. En consecuencia, surgen nuevas interrogantes, enfoques epistémicos y resignificaciones que impactan las políticas públicas, las prácticas pedagógicas y el funcionamiento familiar³. Ello marca el imperativo de continuar los estudios en este campo.

¹ Licenciada en Sociología y en Derecho de la Universidad de La Habana. Doctora en Ciencias Sociológicas de la Universidad de La Habana (1998). Investigadora, profesora titular y coordinadora del Grupo de Estudios de Familia del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) de Cuba, donde dirige los proyectos “Atlas de las familias cubanas” y “Familias cubanas en situación de vulnerabilidad social”. Hace parte del proyecto regional “Modelos de bienestar en América Latina y el Caribe, una mirada comparativa a las políticas familiares y de género 2000-2013” que auspicia el grupo de trabajo Familia y Género en Dinámicas Transnacionales y Locales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y de la Red de Mujeres Afrodescendientes de Cuba. Correo electrónico: rosacips@ceniai.inf.cu.

² Se emplea el término *familias*, en plural, tomando en consideración la gran diversidad y la heterogeneidad de arreglos familiares. El término *familia*, en singular, se utiliza para referirnos a ella como institución social o de forma genérica, sobre la base de que se parte de la naturaleza múltiple y diversa del concepto.

³ Conjunto de actividades vitales que despliega la familia, así como las relaciones y efectos que se derivan de ellas.

Familia y escuela son dos escenarios en tensión, bajo el influjo de los procesos de desarrollo. Sus dilemas y alternativas transitan por nuevos derroteros. Al respecto, resulta esclarecedora la posición del papa Francisco (2015) al señalar: “Mucho se debate acerca de qué mundo queremos dejarles a nuestros hijos: dejémosle un mundo con familias” (p. 2).

Cabría preguntarse ¿cómo y por qué hay que dejarles un mundo con familias? Para ello, habría que entender que “el logro de los objetivos del desarrollo depende, en buena medida, de cómo se empodera a las familias para que cumplan sus numerosas funciones (ONU, 2011, p. 1). En este sentido, resulta indispensable la familia sostenible, aquella que mejor asegura el bienestar de sus miembros, sin poner en peligro el de la sociedad en su conjunto y con una mirada más pertinente de las nuevas generaciones. Pero no es posible alcanzar esta meta sin el accionar educativo de la escuela. De ahí que no haya familia sostenible si la educación no lo es. Sin educación de calidad, el desafío del desarrollo se torna una quimera.

En América Latina y el Caribe las trayectorias y perspectivas de desarrollo se vinculan directamente a la capacidad de generar políticas educativas coherentes como factor, no solo de crecimiento económico, sino de inclusión social (Cepal, 2015). Sobre tales presupuestos, este capítulo tiene como objetivo analizar los desafíos sociales y políticos de la compleja relación familia-escuela, desde una perspectiva crítica y decolonial. En esta dirección, asume el reto de de/construir “mitos”, proponer enfoques y examinar alternativas, en busca de mayor pertinencia social.

FAMILIA Y ESCUELA: ACOTANDO PUNTOS DE PARTIDA

El acercamiento al tema de la familia y la escuela, en el plano epistemológico, exige asumirlo desde una visión compleja que fija la atención en cómo se producen múltiples intersecciones entre ellas. En este sentido, se descoloca la relación reduccionista y dicotómica, que suele estar afianzada en la existencia de los supuestos mundos opuestos “público”⁴ y “privado”; en el primero se sitúa la escuela y en el segundo, a las familias. Sin embargo, estos “mundos”, tanto en las prácticas pedagógicas como en las familiares, trascurren en un continuo de encuentros y desencuentros, donde

⁴ Se usa el entrecorillado para señalar el distanciamiento epistemológico de la autora de esta pretendida polarización entre los mundos público y privado.

los atravesamientos mutuos son el modo de interacción por excelencia.

Desde el punto de vista sociológico, la relación familia-escuela parte de la interacción entre sociedad e individuo y sus mediaciones; en particular, se asienta en la comprensión del proceso de socialización. Este proceso tiene como finalidad la integración social de las personas. Se caracteriza por la complejidad creciente bajo la confluencia, junto a la familia y la escuela, de otros actores, como la sociedad civil, el mercado, los medios masivos de comunicación, el sujeto en cuestión y sus grupos sociales de referencia.

Familia y escuela tienen en común el hecho de ser instituciones sociales históricamente determinadas, en las que destaca la capacidad de agencia como actores del proceso de socialización, lo cual se expresa en las funciones sociales que cumplen. Y aquí llama la atención el distintivo rol de la familia y la escuela en la función social de educar. Históricamente, la familia ha sido legitimada como la primera y la premisa para un buen desempeño escolar; por su valor de *refugio*, actúa como contención social de sus miembros a lo largo de la vida. De modo paralelo, la escuela plantea nuevas metas educativas que repercuten en el ámbito familiar, y viceversa.

Sin embargo, el planteamiento de fondo es qué es educar. Hoy, la respuesta a esta interrogante, vista en la perspectiva crítica y decolonial, se ubica en un enfoque integrador, que encuentra referente obligado en el pensamiento pedagógico de José Martí (1883/2002), quien tempranamente define:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer cada hombre resumen de su mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida. (p. 281)

Esta tesis martiana trasluce dos principios básicos de la relación familia-escuela en un contexto educativo. En primer lugar, la expresión “hasta el día en que vive” subraya el carácter continuo de la educación, y da cuenta de que la relación familia-escuela no es episódica, pues tiene lugar con variadas formas y vías a lo largo de la vida. En segundo lugar, pone de relieve el objetivo estratégico de preparar al hombre para la vida.

Cabe distinguir educar de instruir, a fin de destacar por qué es necesario lograr la sinergia entre familia y escuela, atendiendo a la dialéctica de sus interrela-

ciones y al desafío de la formación ciudadana con un sentido ético; volvamos a Martí (1883/2002): “Instrucción no es lo mismo que educación, aquella se refiere al pensamiento y esta a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación, sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio, cuando están realzadas por las cualidades inteligentes” (p. 375).

Esta interacción explica la centralidad de la calidad educativa, como eje estructurador del debate acerca de las prácticas pedagógicas y sus nexos con las políticas educativas en la región latinoamericana y caribeña⁵. La calidad educativa es clave para garantizar el derecho a la educación, cuyos límites se amplían más allá de la mera escolarización, por lo que no basta garantizar el acceso a la escuela y obtener rendimientos académicos satisfactorios. Se trata de un problema de mayor esencialidad, consistente en dónde, cómo, quiénes, desde qué momento, hasta cuándo y para qué se aprende.

El derecho a la educación se de/construye entonces como derecho a aprender, que lleva implícita la noción de calidad educativa, a partir del cumplimiento de criterios básicos: el desarrollo óptimo de la personalidad, las aptitudes y las capacidades de cada individuo; la educación en los valores de igualdad entre las personas, el respeto a la diversidad, la tolerancia y la no discriminación, el bien común y la solidaridad intergeneracional; y ser una persona socialmente “competente”.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica y decolonial, se produce el desmontaje de la visión técnica del concepto promovida por el discurso pedagógico hegemónico, que tiende a asumir y evaluar la calidad educativa a través de lógicas de la gestión empresarial, en términos de “competencias” y “eficiencia”, así como de su origen sociocultural neoliberal. Entonces, es preciso “construir significados alternos al término calidad y darle otros sentidos a su práctica” (Rodríguez, 2010, p. 1). De modo que sigue vigente la problematización acerca de las *trampas de la calidad*, identificadas por Santos Guerra (1999), especialmente las intrínsecas⁶ referidas a: la simplificación del concepto, al considerarlo equivalente a rendimiento o productividad y evaluarlo como tal; la confusión con sus condiciones, algunas de las cuales son premisas o requisitos insuficientes para garantizar calidad y, finalmente, la distorsión que excluye componentes éticos esenciales.

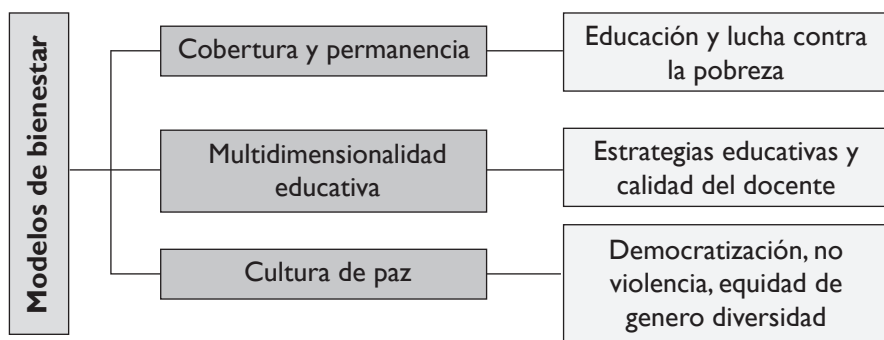
⁵ En adelante, *región*.

⁶ Este autor también examina críticamente las trampas extrínsecas.

Esa visión alternativa de calidad educativa toma cuerpo y se conforma en torno a los siguientes rasgos principales de la educación. Como derecho, estamos entendiendo que la calidad es uno de sus atributos, una de sus condiciones esenciales; pero nos referimos a ella, no como un insumo que se incorpora a la educación desde fuera, sino como una de sus cualidades constitutivas. Si algo habrá de caracterizar las políticas “posneoliberales” o las políticas alternativas es la capacidad para construir esta nueva visión de la educación (Pulido, 2009, p. 9).

Al respecto, se advierten rutas epistemológicas que delinean los principales temas en conflicto reflejados en la figura 1:

Figura 1. Centro del debate actual en la región: rutas epistemológicas



Fuente: Elaborada por la autora a partir de la sistematización del tema en la región.

(Cepal, 2015; Gunturiz, 2015; Unesco, 2015).

Pero el centro del debate en la región está estrechamente vinculado a los modelos de bienestar. El pensamiento crítico latinoamericano y caribeño ha resignificado las concepciones sobre el desarrollo y las desigualdades sociales, al considerar que: “El bienestar puede entenderse como la capacidad —desigualmente distribuida— para enfrentar la incertidumbre, es decir, para dar respuesta a los diferentes riesgos a los que estamos expuestos a lo largo de la vida” (Gunturiz, 2015, p. 1).

En materia de bienestar, familia y escuela se insertan en el sistema societal de cuidados y son objeto-sujeto de protección, a partir de tres variantes básicas: el modelo neoliberal clásico, los sistemas dualistas y el universalismo de nuevo tipo, al calor de las experiencias de Cuba y, más recientemente,

las políticas del “buen vivir” en Bolivia, Ecuador y Venezuela, que marcan virajes epistemológicos y políticos en el desarrollo histórico de nuestro objeto de estudio.

El modelo neoliberal clásico agudiza el conflicto familia-escuela mediante políticas de familismo que tienden a la privatización y a la mercantilización, factores que profundizan la desigualdad social. En tal sentido, se comparte la definición dada por el Grupo de Trabajo (GT) Familia y Género en Dinámicas Transnacionales y Locales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) (2014):

Familismo se refiere a la fuerte presencia de la familia y de los valores familiares en los sistemas de previsión social mediante las transferencias intrafamiliares. Mientras, la mercantilización expresa el grado en que se garantizan los derechos de las personas en dependencia de la participación en el mercado. (p. 8)

DESAFÍOS ANTE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

En América Latina y el Caribe, los dilemas del desarrollo en un contexto globalizador han generado la tendencia a evaluar la relación entre familia y políticas públicas como una historia de desencuentros (Arriagada, 2007), atendiendo al desfase de estas políticas con respecto a las nuevas realidades y demandas de las relaciones familiares y de género en la región. Sin embargo, ¿esto es aplicable a la escuela? La respuesta a este interrogante conlleva valorar cómo, en la actualidad, la emergencia de los riesgos que afrontan las familias y la escuela vienen acompañados del detrimento de los mecanismos de protección social, contruidos históricamente desde lo simbólico y lo instrumental. Lo distintivo es que estos riesgos son crecientes y más complejos.

Referirse a las políticas públicas, ha señalado Juan Bautista Lucca (2015), significa definir las “como cursos de acción gubernamental que atienden o por lo menos intentan atender situaciones no solo socialmente problematizadas, sino sobre todo políticamente visibilizadas” (p. 4). La situación actual revela los ejes de tensión de las políticas públicas, que constituyen aquellos aspectos donde se concentran las problemáticas más sensibles y, en consecuencia, los mayores retos. Sobre el particular profundizan estudios recientes de la situación educativa en la región (Unesco, 2015) y las perspectivas económicas (Cepal, 2015).

El primer eje de tensión es la cobertura educativa, cuyos avances han sido reducidos desde 1990 hasta el 2015, y muestran un crecimiento inferior al 50%, a diferencia de otras regiones del mundo⁷. A ello se añade el comportamiento diferenciado por niveles, con una tendencia crítica que expresa menos cobertura a mayor nivel escolar: 66% en la educación preprimaria, 91% en primaria, 74% en secundaria, 42% en educación terciaria y 40% en la educación superior. Las variables educativas muestran desfases en todo el ciclo, tal como se expresa en la tabla I:

Tabla I. Variables educativas en la región

Variable	Promedio regional
Tasa neta ⁸ de educación en preprimaria	53,7
Tasa de sobrevivencia al 5° grado de educación primaria	84,66
Tasa neta de educación primaria	89,32
Tasa neta de educación en secundaria	70,8
Alumnos en educación terciaria por 100.000 habitantes	2.888,26
Gasto educacional como porcentaje del gasto de gobierno	15,02
Gasto educacional como porcentaje del producto interno bruto (PIB)	4,97

Fuente: elaboración de la autora a partir de Unesco (2015).

La cobertura educativa se relaciona directamente con la inversión en educación y su correspondencia con los objetivos de desarrollo. Como promedio, la región gasta el 5,2% del producto interno bruto en educación. Sin embargo, en Chile y Colombia, el financiamiento privado de la educación asciende al 40% y al 35% respectivamente.

El segundo eje señala las inequidades socioeconómicas y de género. Ellas evidencian el impacto de los factores socioeconómicos en el acceso, el desempeño y la culminación de estudios. Las cifras, aunque alarmantes, no logran captar con plenitud la desigualdad social de una región plasmada en sus instituciones educativas:

⁷ Es ilustrativo el caso de China, con un incremento de cerca del 140% en el mismo periodo (1990-2012).

⁸ La tasa neta de matrícula (TNM) equivale al número de alumnos en edad oficial inscritos en un nivel de educación específico, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

(...) en términos de cobertura, mientras que el 56% de la población en el primer quintil de ingresos accede a secundaria, y el 9% a terciaria, en el caso del quintil de ingresos más alto estos porcentajes se elevan al 87% y 46% respectivamente. Casi el 30% de la variación de los resultados de los estudiantes en América Latina en secundaria se explica por estos factores socioeconómicos. Las diferencias en desempeño por nivel socioeconómico y cultural implican que los estudiantes del cuartil más bajo acumulan un retraso de alrededor de dos años con respecto a los del cuartil más alto. (Cepal, 2015, p. 11)

Esto reproduce a nivel intergeneracional la pobreza y la vulnerabilidad social en las familias. Cabría preguntarse, en realidad, ¿para qué humanos es el derecho a la educación?

Si bien se ha avanzado en el acceso de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de ambos sexos a las educaciones primaria y secundaria, con tasas de paridad de género a nivel secundario, en determinados países hay mayor exclusión de los varones. Por otro lado, se estima que el peor desempeño en matemáticas de las niñas implica el retraso de casi medio año de escolaridad.

El abandono y la repetición llegan al 20% en el nivel secundario y terciario. Se valora que uno de cada diez —y en algunos países uno de cada tres— adolescentes de 15 a 19 años no terminan la enseñanza primaria (Unesco, 2015). Sus causas también se contraponen. En los varones tiene alta incidencia el trabajo infantil, la incorporación al mercado laboral de los jóvenes y problemas de conducta; en las mujeres, la maternidad adolescente, el trabajo doméstico y de cuidado. Nótese cómo se reproducen estereotipos y roles de género afianzados en la cultura patriarcal desarrollada desde el ámbito familiar y reforzados por las prácticas pedagógicas discriminatorias.

Al evaluar el comportamiento perspectivo de la equidad de género y su relación con la educación, resultan relevantes los resultados de la segunda consulta del Clima de la Igualdad en la Región (Cepal, 2015), que proyecta la trayectoria de las brechas del desarrollo como base para la construcción de una visión de América Latina y el Caribe (ALC) a 2030⁹, cuyos datos se sintetizan en la tabla 2:

⁹ Realizada entre julio y noviembre de 2015 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) mediante las opiniones de expertos y expertas. La autora participó en esta encuesta como experta.

Tabla 2. América Latina y el Caribe (ALC): educación en las brechas de género y social. Indicadores seleccionados (2015).

Indicador	Respuestas de los encuestados en porcentaje			
	Crecerá	Se mantendrá	Disminuirá	No sabe / no responde
Tasa de participación de mujeres con educación possecundaria en comparación con la de los hombres	79	17	4	0
Los años promedio de la educación en la población	61	29	9	1
La dispersión de los logros educativos	29	51	17	3
La calidad en la educación en ALC	40	36	23	1

Fuente: elaboración de la autora.

Pero la equidad de género requiere cautela:

Igualar género con mujer es asumir una perspectiva reduccionista por cuanto estas no solo no son categorías conceptual y metodológicamente intercambiables, sino también porque el colectivo mujeres no es homogéneo. Adicionalmente, el afán de posicionar el lugar social de las mujeres como colectivo y sujetos de derechos puede resultar excluyente si desconoce la construcción de las relaciones de género —así como otras identidades genéricas—, si no toma en cuenta el conjunto de prácticas, valores y normas socioculturales que constituyen el sustrato de tal relación y si desconoce que otros grupos sociales —como los negros, indígenas, lesbianas, homosexuales, transexuales— son objeto de discriminación y dominación. (Franco, Campoalegre y Domínguez, 2014)

La igualdad debe ser comprendida atendiendo a la interseccionalidad y el carácter global del sistema de dominación.

Desde la pedagogía crítica se señala un tercer eje de tensión, y a la vez un desafío, que es la construcción de consenso sobre calidad educativa. En tal dirección, la Red Global/Glocal por la Calidad Educativa, en su primer informe mundial (2014), fundamentó prioridades básicas:

Recolocar de relieve las tareas, finalidades y propósitos que los más importantes instrumentos de cada país les asignan a sus sistemas educativos; recentrar la educación en los seres humanos, no en el mercado; generar el más amplio debate nacional e internacional respecto a los sistemas de evaluación educativa; el acceso a los sistemas de información como requerimiento indispensable para el control ciudadano de los sistemas educativos y superar esa paradoja de que calidad y educación constituyan una unidad indisoluble y nos resulte imposible hablar de educación, sin que ella comporte calidad en cada uno de sus ámbitos y en la totalidad de los sistemas educativos. (pp. 30-33)

Ante estos ejes (que son desafíos) deben emerger políticas diferentes, cuyo mapa de cambios trasluce las tendencias siguientes:

- Replantear el enfoque asumiendo la intersectorialidad de políticas educativas y las de orientación familiar; la gratuidad, la obligatoriedad y la universalidad de la educación; así como la articulación entre los niveles educativos y zonas geográficas.
- Generar un enfoque integrado de género y de derechos que articule coherentemente las fases de las políticas públicas sobre la base de la corresponsabilidad familia-escuela, desde el diseño hasta la evaluación de impactos sociales. Fortalecer el empoderamiento familiar en la escuela mediante la participación en el programa educativo. Impulsar la cooperación regional en materia de políticas educativas, familiares y de género a escala estatal y de la sociedad civil.
- Ampliar la cobertura educativa en todos los niveles de educación, con sistemas de atención a: las familias en situación de vulnerabilidad social, la población rural, las minorías étnicas y afrodescendientes. Reducir de los niveles de repetición y abandono escolar, atendiendo a la diferenciación de sus causas.
- Cambiar sustancialmente el patrón inequitativo y excluyente de la educación superior, concentrada en la población de mayor ingreso y residente en zonas urbanas. Ello implica la elevación del papel del Estado en cuanto a la inversión financiera y las políticas compensatorias, el fortalecimiento de las instituciones universitarias con énfasis en las de carácter público y el vínculo con las necesidades sociales.

- Avanzar hacia un nuevo paradigma de justicia que sitúe el reconocimiento en su centro: ello implica articular políticas retributivas y de reconocimiento (Fraser, 2014) que pongan énfasis en la primera infancia, mediante alternativas de formación de capacidades en docentes, niñas, niños, adolescentes, jóvenes, sus familias y activistas sociales en las comunidades. Políticas enfocadas al diálogo y la justicia intergeneracional, orientadas a la diversidad y desplegadas en escenarios escolares y familiares.
- Priorizar las políticas de cuidados, como eslabón estratégico del bienestar, teniendo en cuenta que “el cuidado abarca la indispensable provisión cotidiana de bienestar físico, afectivo y emocional a lo largo de todo el ciclo vital de las personas y proporciona tanto subsistencia como bienestar y desarrollo” (Sojo, 2012, p. 6). El éxito de estas políticas exige la transformación de la reforma de los sistemas de cuidados para la primera infancia y su conjugación con las dirigidas a la conciliación de los tiempos laboral y familiar orientados a la equidad de género.
- Desarrollar la carrera docente con nuevas vías para estimular la motivación, la retención de los talentos en este campo, la incorporación de jóvenes y para generar el diálogo intergeneracional entre educadoras y educadores. Transformar las prácticas pedagógicas para construir una cultura de paz, de equidad y de respeto que trascienda al aula bidimensionalmente, hacia y desde la educación familiar.
- Desarrollar políticas de parentalidad positiva capaces de estimular el protagonismo de la población infantil y juvenil, al distanciarse de los modelos hegemónicos de maternidad y paternidad. Se identifican como buenas prácticas de los estilos de crianza familiar: conocer bien a los hijos e hijas; protegerlos y estimular su creatividad e independencia; ser paciente, pero imponer límites y normas; detectar tempranamente la inseguridad; establecer un diálogo continuo; crear un vínculo afectivo sobre la base de valores; solucionar conflictos sin violencias; combinar la prevención y la mediación familiar. En resumen, mantener una comunicación asertiva. Educar en positivo exige “estrategia y táctica” (Benedetti, 1984):

Mi táctica es hablarte,
y escucharte
construir con palabras
un puente indestructible
mi táctica es

quedarme en tu recuerdo
no sé cómo, ni sé
con qué pretexto
pero quedarme en vos.

Mi estrategia es en cambio más profunda y más simple,
mi estrategia es
que un día cualquiera
no sé cómo, ni sé
con qué pretexto por fin me necesites.

- Perfeccionar la legislación vigente —procesal y sustantiva—, atemperándola a las transformaciones educativas, familiares y de género, en función de una mayor protección jurídica con conceptos de ciudadanía plena. Sobresalen las leyes específicas en materia de prevención de la violencia familiar y escolar, especialmente el fenómeno del acoso escolar y discriminaciones por motivo de orientación sexual; identidad de género, cultural y étnica; color de la piel y estatus socioeconómico.

EL CASO CUBANO: DIÁLOGOS Y DESAFÍOS

Las transformaciones en el panorama familiar cubano, en un contexto de cambios, nos hace sostener la tesis de que se trata de familias en transición (Campoalegre, 2013). Ello trascurre mediante un intenso dinamismo de continuidad y cambio, al que subyace el conflicto entre el modelo tradicional de familia basado en la cultura patriarcal y un modelo inacabado que emerge proyectado hacia la democratización y la equidad de género.

Adentrarse en el examen del tema exige tomar en consideración que la Revolución triunfante, a partir de 1959, acomete la transformación radical de las bases estructurales de la sociedad cubana y con ello cala hondo en el panorama familiar y escolar. Se logra ampliar la cobertura social al funcionamiento de ambas instituciones, a través de políticas inclusivas con la garantía de servicios sociales básicos de carácter universal y gratuito, entre los que sobresalen salud, educación desde la preescolar hasta la universitaria, empleo y seguridad social. Ello contribuyó al mejoramiento gradual de las condiciones familiares de vida. Tales políticas fueron estructuradas en programas sociales de alto impacto para las familias y la escuela.

Las relaciones familiares y las prácticas pedagógicas evolucionan con la contribución de tres factores claves: el proceso de independencia económica y social de la mujer (tabla 3); los cambios en las relaciones paterno-filiares sobre la base de la participación social de las y los niñas, niños, adolescentes y jóvenes; la resignificación de la escuela, que implicó la elevación de su papel en la sociedad, el financiamiento estatal pleno y la atención prioritaria de carácter estratégico; su proyección como centro cultural de la comunidad; la conversión de la sociedad en una escuela con pleno acceso gratuito; multiplicidad de escenarios y actores educativos que abarcan a todas las regiones del país, clases, capas y grupos sociales.

Tabla 3. Cuba. Participación de la mujer en la vida social

Indicadores	% de mujeres
Participación en el Parlamento	48,8
Presidentas de las asambleas municipales del poder popular	66,6
En cargos de ministras	35,5
Graduadas universitarias	63,6
Técnicas y profesionales	66,0
Egresadas de carreras no tradicionales:	
• Ciencias naturales y matemáticas	49,8
• Ciencias económicas	70,0
• Ciencias médicas	74,7
• Personal docente en la educación superior	53,4
En cargos de fiscales y presidentes de tribunales, profesoras, maestras, científicas, jueces profesionales y de la fuerza laboral en los sectores de la salud y la educación	70,0
Sistema de las ciencias, la innovación y la tecnología	53,5
Personal que presta servicios de colaboración en otros países	64,2
Fuerza laboral en el sector estatal civil	48,0
En cargos de dirigentes	46,0
En el sector no estatal de la economía	29,0

Fuente: elaborado por la autora a partir de Acosta (2014).

Este conjunto de transformaciones propiciaron la plataforma social indispensable para el inicio de la formación progresiva de un nuevo modelo de familia y escuela asentado en la igualdad y la justicia social; lo anterior en oposición al modelo patriarcal tradicional, basado en la privatización y la socialización sexista que genera exclusión y segmentación educativa.

Tempranamente, Cuba cumplió metas principales de la educación para todos:

Siendo un país libre de analfabetismo y con campañas masivas realizadas que permitieron que la escolaridad promedio de la población se elevara primero a 6to. y posteriormente a 9no. grado. Con una cobertura de la población en primaria a inicios de los noventa, cercana al 100% y en media básica (7mo. a 9no. grado) de más del 94%. La tasa de repitencia en primaria de 3,6% y la deserción escolar de 1,3%. Con un docente por cada 36 habitantes. (Ministerio de Educación de Cuba, 2015, p. 3).

No obstante, la obra social de la Revolución se ve por la crisis que implicó adoptar estrategias de resistencia y supervivencia, unido a insuficiencias internas en el proceso de socialización. En la década de los noventa, ocurre el denominado y prolongado “Periodo Especial”¹⁰. Se produce el descenso de las condiciones de vida para la gran mayoría de las familias, expresado en la agudización de problemas centrales: ingreso, alimentación, vivienda, transporte, equipamiento doméstico, servicios de apoyo al hogar y de cuidado. También, la cobertura social para el funcionamiento familiar y escolar se resiente cuantitativamente.

Se inicia el tránsito de un panorama familiar con tendencia a la estabilidad, y principalmente configurado a partir de los patrones socioclasistas, a otro sumamente dinámico, de alta heterogeneidad social, con transformaciones sustantivas, continuas y ascendentes. Esta heterogeneidad explica por qué la diversidad y la complejidad constituyen la tendencia esencial de las familias cubanas que repercute en las prácticas pedagógicas.

El impacto de la crisis fue diferenciado. De ella emergen familias en una situación económica muy ventajosa, que tiende a reproducirse y diversificarse en el contexto de la actualización del modelo económico cubano, ahondando las desigualdades sociales. Su profundización constituye uno de los impactos sociales significativos después de los noventa y hasta la actualidad, y refleja una tendencia de cambio de alta estabilidad perspectiva por su capacidad de seguir reproduciéndose.

Tal situación transcurre sobre la base de la preeminencia de factores socioeconómicos, sociodemográficos e históricos y su peculiar reflejo en las estrategias familiares. No existe una familia cubana típica, única e irreversible. No hay un solo modelo o patrón familiar en el país. Nos encontramos ante familias cubanas muy distintas, no solo entre sí, también en su interior. La diferenciación

¹⁰ Periodo de crisis económica, tras el derrumbe del campo socialista en Europa del Este y el recrudecimiento del bloqueo, que repercute en todas las esferas de la sociedad.

se asienta en ejes como: género, generacional, racial, territorial, sociocultural, inserción en clases y grupos sociales, ciclo de vida, estructura familiar y vínculo con las formas de gestión no estatal. Tales ejes son transversales al tema y marcan la tendencia a la desigualdad social que tiene un impacto relevante.

La alta heterogeneidad social de las familias cubanas se manifiesta en estructuras, condiciones materiales de vida y subjetividades, asociadas con la recomposición de la estructura de propiedad y la reestratificación social que abren significativas brechas de equidad en las familias cubanas. En este comportamiento es decisivo el papel de los ingresos. Asistimos a una nueva polarización del cuadro familiar con un polo de gran ventaja y otro de vulnerabilidad social, mediados por una amplia franja de familias que logra mantener estándares adecuados de satisfacción de sus necesidades, o al menos un estado básico de sostenimiento, pero con un elevado costo familiar e individual.

Las familias cubanas en situación de vulnerabilidad social no solo reciben con mayor fuerza los impactos negativos del proceso de crisis y reajuste socioeconómico, sino que tienen menor posibilidad real de estructurar estrategias familiares coherentes ante este complejo proceso. En consecuencia, se aprecian la sobrerrepresentación de grupos específicos y la convergencia de variadas situaciones que conforman cierto patrón de vulnerabilidad en las familias cubanas (Campoalegre, 2014). Las mujeres son una pieza clave en la conformación del patrón de vulnerabilidad en la región latinoamericana y caribeña¹¹, situación que transforma las relaciones de género y tiende a crear rupturas en el modelo patriarcal tradicional. En el patrón de vulnerabilidad en las familias cubanas son relevantes las mujeres¹², y las familias negras y mulatas, lo que muestra la confluencia de tendencias que se reproducen de modo intergeneracional.

La educación de las nuevas generaciones cubanas: ¿resignificando la relación familia-escuela?

En tanto, el punto de partida para cualquier análisis del tema familiar es considerar que estamos ante “familias cubanas”, muy diversas y complejas, por lo que no hay patrones únicos ni rígidos para caracterizar cómo cumplen sus importantes funciones en la sociedad. Atrás ha quedado el término “disfuncionalidad”.

¹¹ Especialmente, dado el peso en estos grupos familiares de la jefatura de hogar femenina con bajos ingresos, instrucción y calificación, la monoparentalidad, las familias en situación de violencia y la violencia de género.

¹² Esta tendencia también impera en la región.

¿Cómo captar este intenso dinamismo? Desde 1984, el Grupo de Estudios de Familia del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Citma desarrolló un modelo de análisis del funcionamiento familiar, entendido como el conjunto de actividades que cotidianamente desarrolla la familia, así como las relaciones y los efectos que se derivan de ellas. Este modelo comprende tres funciones básicas (educativa, económica, de cuidado) y una resultante de las anteriores: la función formadora que nos devuelve a la familia como eslabón primario de socialización.

Tales funciones siguen en pie, con ajustes en su interior, nuevos conceptos, redimensionamiento de los tradicionales y variados deslindes. Se mantiene, también, la correlación asimétrica entre estas funciones, a partir de la hiperbolización de la función económica en detrimento de las restantes, especialmente de la educativa.

Una transformación de primer orden es el deslinde del trabajo de cuidado que se independiza de la función económica, bajo la influencia de al menos tres procesos básicos: el envejecimiento poblacional, las relaciones de género en calidad y la emergencia de las nuevas configuraciones familiares. El cuidado es uno de los dilemas centrales de las familias cubanas, en la región y en muchos países del mundo, expresado en el interrogante de quién cuida a quién y cómo lo hace. Así, se plantea el problema de la economía y la ética del cuidado, visto hoy con una concepción integradora que abarca la atención material y afectiva de las personas dependientes: niñas, niños, adolescentes, adultos mayores y personas con discapacidad. Asistimos a la feminización del trabajo de cuidado, focalizado en cuidadoras de la tercera edad o próximas a ella. Mientras, la función biosocial se halla ante el reto de la emergencia de nuevos modelos de maternidad y paternidad, lo que se relaciona directamente con el crecimiento de familias monoparentales femeninas y masculinas, jefatura de hogar femenina que alcanza el 44,9%¹³, la lesbomaternidad y la homopaternalidad. En paralelo, la maternidad adolescente y su sostenido peso (15%) es otro de los retos asociado a diversos factores, entre los que hay que señalar la insuficiente educación sexual en los ámbitos familiar y escolar.

La función educativa de las familias, antes retada por la escuela, que asumía directamente tareas de la educación familiar en especial durante la adolescencia, mediante el sistema de becas como variante universal de la educación secundaria y terciaria, ahora tiene un desafío que surge desde dentro del propio

¹³ Según los resultados del último censo de población y viviendas realizado en el país por la Oficina Nacional de Estadísticas e Información (2014).

hogar: la influencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones que tienden a imponer un modelo global de bienestar social y familiar, basado en lo individual; se privilegian mensajes en códigos de violencia, distanciamiento y cierta enajenación, sin que los niveles de respuesta desde la familia sean suficientes, ya sea por inhibición, desconocimiento o “falta de tiempo”.

El consumo cultural y tecnológico de las nuevas generaciones no es tierra vedada. De lo que se trata es de compartir con una comunicación dialógica e intergeneracional, lograr el acompañamiento en familia y construir argumentos en común que no sean invisibles o intolerables desde la perspectiva generacional; nuevos mensajes desarrolladores a partir de una visión moderna, crítica y proactiva. Ello exige un proceso en marcha: la renovada mirada al vínculo familia-escuela desde la perspectiva de un proyecto educativo común más participativo y movilizador.

Se eleva la interacción entre las funciones y su impacto en la función formadora resultante; la tendencia es a la democratización de las relaciones familiares. Nuevos temas aún tabú para algunas familias se incorporan al debate; cabe destacar entre ellos la educación sexual, en todas las etapas del curso de vida de los individuos y de las familias.

El análisis de la situación actual revela los ejes de tensión de las políticas públicas en todas sus fases, desde el diseño hasta la evaluación:

- La inexistencia de una política familiar específica y, a cambio, políticas públicas sectoriales que tributan a las familias, por lo que no se las asume como unidad de análisis compleja e integral, sino a partir de sus miembros aislados. Ello resta potencialidad a los grupos familiares para el ejercicio de su capacidad de agencia y tiende a fragmentar la atención que se les brinda.
- El enfoque dicotómico y eminentemente asistencial, que pone en tensión la adecuada correlación entre la universalidad y la focalización; entre las necesidades y potencialidades territoriales con respecto a las nacionales, entre el papel de la escuela y la familia en la socialización.
- El nivel de participación de las familias en todas las fases de la política y en particular, el empoderamiento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en este proceso es una debilidad anclada en la visión adulto-céntrica. El imperativo es lograr un enfoque generacional en correspondencia con las transformaciones de las relaciones familiares y de género en la sociedad.

- El envejecimiento poblacional y su impacto en el funcionamiento familiar. Las familias cubanas envejecen planteándose nuevas dinámicas en su interior. Esta situación, junto con las limitaciones de vivienda, provoca un crecimiento vertical de los grupos familiares a partir de la convergencia de varias generaciones, con mayor presencia de adultos mayores, lo que complejiza el funcionamiento familiar, con énfasis en lo concerniente a las dinámicas y los cuidados. Sin embargo, el envejecimiento también representa una oportunidad para la educación familiar, sobre la base de compartir las tradiciones familiares y experiencias desarrolladoras, que propician la unidad de las familias como grupo social primario. El desafío es aprender a convivir juntos.
- Nuevas demandas de los cuidados. Ello se expresa en la llamada crisis del cuidado¹⁴, que no se limita al proceso de envejecimiento poblacional, pues trasciende a todo el universo de personas dependientes¹⁵. En este sentido, influyen diversos factores interrelacionados, entre los que se destacan: la disminución del tamaño medio de los hogares, la reducción del número de cuidadores, la focalización de tales actividades en las mujeres y los adultos mayores, las carencias en los servicios de apoyo al hogar, el crecimiento de la participación del sector no estatal en estas tareas que tiende a profundizar desigualdades sociales y las tensiones entre los tiempos laboral-familiar.

A esto se añade la transferencia de determinadas labores de cuidado del Estado a las familias o al sector no estatal, en el contexto del proceso de actualización del modelo económico y social, que pone en tensión los enfoques familista/desfamilismo en el modelo de bienestar. Al respecto, en los lineamientos que rigen el actual proceso de actualización del modelo económico y social cubano, se plantea el propósito de:

Garantizar que la protección de la asistencia social la reciban las personas que realmente la necesitan por estar impedidas para el trabajo y no contar con familiares que brinden apoyo; eliminar prestaciones que pueden ser asumidas por las personas o sus familiares y ajustar otras que hoy se brindan, en correspondencia con los incrementos realizados en las cuantías de las prestaciones y pensiones en los últimos años. (Consejo de Estado de Cuba, 2012, p. 26)

¹⁴ Sobresalen los temas de ética y economía del cuidado.

¹⁵ Especialmente menores de edad y personas con discapacidad.

Se trata de un afrontamiento diferente de los procesos de reproducción social asentada en la tríada familia, Estado y mercado.

- La ampliación del papel de la familia en las formas de gestión no estatal. La familia, en calidad de unidad productiva, camino otrora abierto por las cooperativas, se afianza, crece y obtiene mayor cobertura jurídica al calor de la flexibilización de las formas de gestión no estatal que promueve la actualización del modelo económico y social cubano. Se refuerza el papel de la familia y sus redes de apoyo, lo que genera oportunidades, contradicciones y retos. En este contexto, se diversifica la participación de las familias en el sector no estatal de la economía como unidad productiva directa y sus fuentes de ingresos, mejorando sus condiciones de vida. El negocio familiar en ocasiones penetra el espacio del hogar e implica reajustes en las funciones y estrategias familiares que tienden a diversificarse. Un aspecto clave es la situación de las mujeres y jóvenes, la protección de sus conquistas sociales y derechos fundamentales, a partir de un enfoque de género y generacional. Ello conlleva además un redimensionamiento del sistema educativo hacia determinadas profesiones y servicios.

El dilema de la conciliación de los tiempos laboral y familiar revela la prevalencia de la sobrecarga de las tareas domésticas en las mujeres y la impronta de la cultura patriarcal en las relaciones laborales¹⁶. En Cuba, la elevada incorporación femenina al trabajo fuera del hogar, su peso mayoritario en la fuerza técnica del país y en la jefatura de hogares, que asciende a 44,9%, acrecienta la importancia de este tema.

El desafío es avanzar a la transformación de las relaciones de género y propiciar una cobertura más abarcadora, eficiente en correspondencia con las necesidades de los grupos familiares y de los territorios; lo anterior unido al acceso local inmediato en cuanto a servicios de cuidado, atendiendo a las demandas del proceso de envejecimiento poblacional. Al respecto se subraya el papel de los padres a partir del denominado “efecto de dosis”¹⁷, que implica mayor influencia e interacción. En tal sentido, la primera reunión del Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo llamó a los países de la región a:

¹⁶ Expresada en el diseño de los puestos de trabajo, las exigencias, jornadas y distancias, entre otros.

¹⁷ Refiere que cuanto más tiempo pasan los padres con sus hijos, mayor es el impacto que producen en ellos.

Garantizar la corresponsabilidad del Estado, el sector privado, la comunidad, las familias, las mujeres y los hombres en el trabajo doméstico y de cuidado no remunerado, integrando el cuidado en los sistemas de protección social, mediante prestaciones, servicios y beneficios que maximicen la autonomía y garanticen los derechos, la dignidad, el bienestar y el disfrute del tiempo libre para las mujeres. (Cepal, 2013, p. 17)

- Relación familia-escuela como escenarios en tensión. Necesidad de generar estrategias de parentalidad positivas, asentadas en la comunicación asertiva, la corresponsabilidad, el diálogo intergeneracional y un mayor protagonismo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la toma de decisiones, en los ámbitos escolar, familiar y comunitario. El imperativo es desterrar los estilos de crianza autoritarios y los denominados “de helicóptero”, que intentan preparar el camino para las hijas e hijos, cuando debe ser a la inversa, atendiendo a que “educar es preparar al hombre para la vida (Martí, 1883/2002, p. 281).
- Los desfases en la cobertura jurídica. Las nuevas configuraciones familiares pugnan con realidades existentes y plantean desafíos en el orden jurídico, entre los que sobresale la necesidad de promulgar un nuevo Código de Familia¹⁸ que actualice, con énfasis en lo relativo a los derechos y el régimen de las familias en situación de transnacionalidad, la unión entre parejas del mismo sexo, las relaciones paterno-filiares, el matrimonio y el derecho de las abuelas y los abuelos respecto a sus nietas y nietos ante la ausencia de sus padres, la ética del cuidado, así como la puesta en vigor de una legislación específica sobre la prevención de la violencia en el ámbito familiar y de género.
- La evaluación de impactos y la elevación del rol de la investigación, unidas a la cooperación regional y multilateral, delinean un eje de tensión llamado a actuar como pivote de desarrollo de la política pública ajustada a la agenda mundial posterior a 2015.

En este sentido,

(...) se concibe como una estrategia principal la transformación de la institución educativa cubana, a partir de conceder a directivos, maestros, padres,

¹⁸ El vigente data de 1975 y se encuentra en proceso de revisión.

alumnos y agentes socializadores del entorno comunitario, un protagonismo basado en la participación activa, responsable, compartida y comprometida para atender la labor educativa en toda su diversidad y complejidad y convertir a cada escuela en el centro cultural más importante de la comunidad. En ese propósito, se considera el proceso del perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación desde una mirada estratégica, con metas a corto, mediano y largo plazo (año 2030), que permitan el logro de niveles cualitativamente superiores. (Ministerio de Educación de Cuba, 2015, p. 8)

Finalmente, Cuba y su experiencia invitan a reflexionar, al estilo del trovador cubano Tony Ávila, en la canción *Mi casa punto cu*:

Voy a hacer ciertos cambios en mi casa, como hicieron mis padres en su tiempo, al cabo esta será la misma casa, los que no son iguales son los tiempos. No tengo que correr porque la prisa puede que le haga daño a los cimientos y aunque en mi casa me siento contento hay cambios que mi casa necesita.

CONCLUSIONES

En América Latina y el Caribe, los desafíos que emergen ante las políticas públicas parten de las principales debilidades de la educación, reforzadas por el desfase familia-escuela. A la luz de la agenda mundial de desarrollo posterior a 2015, se resignifica este asunto estratégico.

La calidad educativa centra el debate en la región, desde un discurso hegemónico asentado en la lógica empresarial y en conflicto con la pedagogía crítica. En consecuencia, surgen rutas epistemológicas para el análisis del tema que sugieren un camino alternativo.

En la búsqueda de consenso se impone la deconstrucción del término *calidad educativa* y se reconstruye el derecho a la educación, con una visión integradora, de equidad social, que incluye el derecho a la escolarización, a aprender y al trato justo y dignificante como seres humanos. Este enfoque promueve el desmontaje de prácticas pedagógicas, laborales y familiares de discriminación por razones de género, etnia, color de la piel, clase, estatus socioeconómico, cultura y territorio. Emerge un enfoque de género, de derechos y generacional que fije la atención en la primera infancia.

Se aprecian como desafíos de la calidad de la educación: la cobertura y sus diferencias por niveles educativos, el patrón de desigualdad en el acceso, el desempeño escolar y la culminación de estudios, la inversión pública en educación, la calidad de las y los docentes, el clima escolar, la educación ciudadana, la equidad de género, la educación intercultural y el respeto a la diversidad. En este contexto, familia y escuela como realidades en tensión protagonizan importantes transformaciones. Distante es aún la meta de alcanzar una sinergia que garantice el cumplimiento de los objetivos de desarrollo.

En paralelo, las tendencias que caracterizan el panorama familiar cubano expresan la articulación entre procesos de reconfiguración, polarización y emergencias que plantean nuevos retos a la escuela. El cuadro familiar se recompone, diversifica y complejiza desde los planos socio-estructural y funcional, como parte del proceso de reestratificación social de la sociedad cubana. Sus principales tendencias de cambio refuerzan la alta heterogeneidad que adquiere mayor estabilidad perspectiva, mediante procesos de desintegración, reorganización y fortalecimiento de los grupos familiares.

La actualización del modelo económico y social cubano está generando transformaciones de fondo que repercuten en las familias y en la educación, las cuales, a su vez, constituyen importantes agentes de cambio. Todo transcurre en medio de un intenso dinamismo, al que subyace el conflicto entre el modelo tradicional de familia y escuela y un modelo inacabado que emerge, en el contexto de transformaciones macroestructurales y políticas sustanciales, a escala local y transnacional.

El modelo de bienestar cubano enfrenta desafíos en materia de políticas públicas, identificados como ejes de tensión relativos al enfoque y diseño de una política pública familiar específica, con mayor participación de las familias, la infancia, la adolescencia y la juventud, que articula acciones de redistribución con las de reconocimiento. Resulta decisivo colocar los cuidados en el centro de tales políticas, con criterios de corresponsabilidad entre los actores fundamentales para la provisión del bienestar: Estado, familia, mercado y sociedad civil, con el predominio estatal y la sinergia de los restantes.

Finalmente, a pesar de lo alcanzado en materia social, la experiencia cubana debe resignificarse asumiendo nuevos códigos, acciones y actores sociales, sobre la base de la equidad, la integración social y la solidaridad intergeneracional. La clave será la capacidad de atemperar las políticas a las nuevas realidades y sus tendencias perspectivas. Tal es el desafío y hacia él avanzamos. De tal forma, se abre una su-

gerente polémica para las ciencias sociales, encarada desde el perfeccionamiento de las políticas y la capacidad transformadora de las propias familias y la escuela.

REFERENCIAS

- Acosta, S. (2014). *Intervención en el periodo de sesiones de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (CWS)*. Tercer periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General. Nueva York, 10-21 de marzo de 2014.
- Arriagada, I. (2007). *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*. Santiago de Chile: Cepal.
- Asamblea Nacional del Poder Popular (Cuba). (1975). *Código de la familia*. La Habana: Asamblea Nacional del Poder Popular.
- Benedetti, M. (1984). *Estrategia y táctica*. Recuperado de www.los-poetas.com/d/bene1.htm
- Campoalegre, R. (2013). *Familias cubanas en transición. Caudales*. Publicación digital del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Campoalegre, R. (2014). Familias en situación de vulnerabilidad social: enfoques y polémicas. En seminario virtual “Nuevas realidades y dinámicas de las familias latinoamericanas en el contexto globalizador”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.clacsovirtual.org>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2013). *Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo*. Primera reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe. Montevideo: Naciones Unidas; Cepal.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2015). *Perspectivas económicas de América Latina y el Caribe 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo*. Argentina. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-es>
- Consejo de Estado de Cuba. (2012). *Lineamientos de la política económica y social del partido y la Revolución*. La Habana: Consejo de Estado.
- Franco, S., Campoalegre, R. y Domínguez, A. (2014). *Género e investigación en ciencias sociales*. Documento base eje I. Encuentro “Género, feminismos y pensamiento

crítico en las ciencias sociales latinoamericanas y caribeñas”. Costa Rica: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Fraser, N. (2014). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo Nueva Época*, 6, 83-103.

Grupo de Trabajo Familia y Género en Dinámicas Transnacionales y Locales de Clacso. (2014). Documento de trabajo.

Gunturiz, A. (2015). La comparación en política social. La investigación a través de los regímenes de bienestar en América Latina. En seminario virtual “La comparación en ciencias sociales y el análisis de políticas públicas en América Latina y el Caribe”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.clacsovirtual.org>

Lucca, J. (2015). Gobierno y políticas públicas: ¿de la gobernabilidad a la gobernanza? En Seminario virtual “La comparación en ciencias sociales y el análisis de políticas públicas en América Latina y el Caribe”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.clacsovirtual.org>

Martí, J. (1883/2002). *Obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.

Ministerio de Educación de Cuba. (2015). *Revisión nacional 2015 de la educación para todos*. La Habana: Ministerio de Educación.

Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI). (2014a). Estudio “Envejecimiento poblacional sobre adultas y adultos mayores”. La Habana.

Oficina Nacional de Estadísticas e Información (ONEI). (2014b). *Resultados del censo de población y viviendas*. La Habana.

Organización de Naciones Unidas (ONU). (2011, julio). *Preparativos y celebración del vigésimo aniversario del Año Internacional de la Familia en 2014*. Informe presentado por el secretario general en el 11 Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, Nueva York, Estados Unidos.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

- Papa Francisco. (2015). *Intervención en Santiago de Cuba ante el Santuario de la Virgen de la Caridad del Cobre*. En *Compilación de intervenciones del Papa Francisco en Cuba*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Pulido, O. (2009, abril). La cuestión de la calidad de la educación. *Laboratorio de Políticas Públicas (Buenos Aires)*, 6 (26). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100426010323/1.pdf>
- Red Global/Glocal por la Calidad Educativa. (2014). *Primer informe mundial de la calidad educativa. En este debate: ¿de qué se está hablando?* Caracas. Recuperado de <http://www.aporrea.org/educacion/n259194.html>
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* (Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. San José), 6 (2). Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Santos Guerra, M. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8 (2), 78-81.
- Sojo, A. (2012). Desafíos para la medición de la vulnerabilidad y las políticas públicas pertinentes. *Realidad, datos y espacio. Revista Internacional de estadística y geografía*, 3 (2), mayo - agosto. Recuperado de www.inegi.org.mx/RDE/RDE-06/Doctos/RDE_06_ArtI.pdf.

Capítulo 2

LAS FAMILIAS COMO AGENTES DE CAMBIO: UNA MIRADA DESDE EL DESARROLLO FAMILIAR COLOMBIANO

Jhoana Alexandra Patiño López¹

Este capítulo centra su atención en la propuesta epistemológica, teórica y política del desarrollo familiar colombiano, que se ha venido posicionado hace 32 años desde el Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas, como una posibilidad alternativa para comprender la relación familia-desarrollo humano. Por tanto, el texto muestra de forma general el contexto de emergencia de la propuesta y una aproximación a tres formas de comprender la familia que han sido consideradas dentro de ella. Al final se señalan los principales elementos de la propuesta de desarrollo familiar como una narrativa alternativa sobre la vida en familia y algunas conclusiones.

CONTEXTO DE EMERGENCIA

De acuerdo con los planteamientos de Suárez y Restrepo (2005), Restrepo y Giraldo (2000) y Cebotarev (2008), entre otros, el primer detonante para

¹ Profesional en Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, Colombia. Magistra en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, Cinde, Colombia. Profesora del Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas. Co-coordinadora GT Clacso Familia y Género en Dinámicas Transnacionales y Locales. Investigadora asociada de Colciencias. Correo electrónico: johanna.patino@ucaldas.edu.co.

la creación de una propuesta teórica y de formación de profesionales que se considerara una alternativa de comprensión de la vida familiar, fue “el abandono de las familias en el desarrollo”. Este asunto emergió de un análisis de la situación social colombiana en la época de los ochenta, por parte del colectivo de profesores de la antigua Facultad de Economía del Hogar en la Universidad de Caldas, Colombia. Dicho análisis evidenció, en primer lugar, el trabajo aislado y solitario que realizaban las familias para afrontar demandas del mundo moderno y las problemáticas específicas que se suscitaban en relación con sus condiciones de vida y con sus procesos internos; en segundo lugar, la no existencia de políticas públicas tendientes a acompañarlas como grupos, para orientar los procesos por los cuales sus miembros se realizan humanamente, como individuos, como integrantes de un grupo familiar y como participantes de una sociedad. En tercer lugar, la existencia de una representación de familia como agente y espacio pasivo de los procesos socioculturales, económicos, políticos y técnico-científicos.

En la base de este análisis se encontró que cuando la literatura académica y las leyes sobre el desarrollo hacían alusión a la familia, la presentaban más como un obstáculo a sus fines, debido a su supuesta naturaleza privada y a sus funciones reproductoras y socializadoras, como principales estandartes de la adaptación de los individuos al sistema social, y, por tanto, como institución centrada en la conservación del orden social. En dicha concepción de familia se percibía una mirada estructural funcional que impedía reconocer y potenciar asuntos presentes en sus dinámicas, tales como la diversidad, la indeterminación, los recursos y las capacidades para contribuir al cambio sociocultural, económico y político. Por lo anterior, las políticas de desarrollo social sostenían que las familias solo requerían servicios y asistencia financiera; de esta manera se justificaba que la intervención del Estado tuviera un carácter principalmente asistencial, esporádico y controlador. En la mayoría de los casos estas políticas buscaban habilitar a las familias para que asumieran, más efectivamente, los roles derivados, en palabras de Foucault, de las *anatomopolíticas* y *biopolíticas* que declaraban una sola forma de familia: heterosexual, nuclear, garante del orden social patriarcal.

No obstante, emergió otra consideración que insistía en abordar el desarrollo como un proceso complejo de construcción social y de ampliación de las posibilidades de la vida humana, que involucrara de forma consciente y relacional las múltiples y constitutivas dimensiones de lo humano a nivel individual y colectivo,

es decir, lo biológico, lo afectivo, lo estético, lo ético, lo cognitivo, lo económico, lo cultural, lo comunitario. Estas nuevas apuestas del desarrollo permitieron un proceso de resignificación del lugar de la familia en la construcción de la vida humana. Ya no es vista únicamente como el lugar apolítico de los débiles y dependientes, como el espacio de socialización primaria y empieza a entenderse como un constructo social/cultural, un espacio de socialización fundamental para la formación de subjetividades e identidades, y un actor con capacidad de agencia autorreflexiva—de pensamiento y de acción— para modificar su estructura, ejercer mayor control sobre sus propios ambientes y convertirse en agente activo de cambio con influencia sobre sus miembros, la comunidad cercana y la sociedad en general.

ALGUNOS LUGARES TEÓRICOS PARA UNA COMPRENSIÓN ALTERNATIVA DE LA FAMILIA

La familia desde los planteamientos sistémicos

Algunas comprensiones que se han construido desde el pensamiento sistémico conciben la familia como un sistema, entendido como una entidad teórica acerca de la funcionalidad de un todo constituido a partir de la interacción de elementos. Desde esta perspectiva, el comportamiento familiar depende de la interacción entre sus miembros y de sus intercambios con otros sistemas, y se constituye a partir de la interacción de propiedades emergentes, que trascienden la suma de los miembros de la familia

Bajo esta mirada, la familia tiene sus particulares propiedades, afecta y es afectada por los subsistemas que la componen, los microsistemas de los que hace parte y el medio ambiente en el que interactúa. Sin embargo, el pensamiento sistémico ha tenido un tránsito en sus planteamientos, de modo que ha llegado a percepciones cada vez más complejas de la familia y ha puesto más énfasis en el observador del sistema de interacción familiar, y en la interacción de ese observador con la familia, que en la familia misma (Rosas y Sebastián, 2001). Este tránsito ha permitido el desplazamiento de la cibernética de primer orden, donde el foco es la familia como sistema, a la cibernética de segundo orden, donde el foco es el observador, quien al interactuar con lo que observa construye su visión de familia, a partir de una mirada compleja que incluye múltiples niveles de interacción que trascienden el ámbito familiar.

Familia normal: cibernética de primer orden

En los inicios del pensamiento sistémico, se consideraba la familia como sistema, en el marco de la cibernética de primer orden. Esto llevó a que se entendiera la familia como objeto y a que el trabajo se orientara a estudiar cómo se veía y cómo construir una manera de tratar de cambiarla a partir de la formación profesional del terapeuta o de otros profesionales que trabajaban con ella. Desde esta postura se establece un modelo normativo de familia en buen funcionamiento, la cual debe incluir límites claramente marcados, con un equilibrio entre ser cerrados y permeables; debe incluir relaciones marcadas por jerarquías, y debe aportar a la individuación de los distintos subsistemas, entre los que se encuentran el marital, el parental, el de hermanos y el de la familia nuclear, con lo que se desconocería la multiplicidad de familias posibles, que no necesariamente son problemáticas, en diferentes contextos y momentos históricos.

Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) proponen que no existen estructuras fijas de personalidad, sino que la interacción a nivel familiar se da a partir de sistemas perceptivo-reactivos, mantenidos por mensajes repetitivos del adulto que educa: desde la interacción social se envían mensajes a la percepción de los miembros de la familia, a partir de lo cual se consolidan actitudes y comportamientos específicos que impiden o incentivan la experiencia. En este sentido, los individuos adoptan un estar en el mundo, al retomar los mensajes enviados por contextos de pertenencia, como la familia o la escuela. En el contexto familiar, en ocasiones los padres entregan a sus hijos mapas preconfigurados con la intención de facilitar su existencia, sin embargo, este es un nuevo mensaje que alimenta el sistema perceptivo-reactivo y que comunica a los hijos su incapacidad para construir sus propios mapas mentales.

La familia se concibe desde este enfoque como un “sistema de relaciones fundamentalmente afectivas, presente en todas las culturas” y como un “sistema cibernético gobernado por reglas, en el interior del cual los miembros tienden a comportarse de forma organizada y repetitiva” (Nardone et al., 2003, pp. 38-39). Estos mismos autores enfatizan que la familia es el primer ambiente de interacción social del que el individuo depende completamente y en el que confluyen relaciones intergeneracionales, por lo que se ejerce poder de modelado e interacciones que generan interdependencia, que en algunos casos se expresa en implicación y en otros, por rechazo. Estos autores

mencionan que la unidad familiar es mantenida por la organización adoptada por el sistema familiar.

Vale la pena señalar que esta perspectiva continúa posicionando al profesional en una jerarquía superior, en la que puede identificar los sistemas perceptivo-reactivos disfuncionales a partir del intento de solución fallido de los miembros de la familia; por ello profesional interviene proponiendo una interacción funcional y la familia debe suspender esos intentos de solución. Esta perspectiva continúa desconociendo especificidades de consolidación y de interacción, a partir de determinantes sociales y contextuales, sin tener en cuenta características diferenciadas a partir del contexto socio-histórico, por lo que esperaríamos que las familias latinoamericanas respondieran y fueran intervenidas desde los supuestos de un enfoque investigado y probado en el contexto europeo.

Familias complejas: cibernética de segundo orden

Frente a lo planteado acerca de la concepción de familia en los inicios del pensamiento sistémico, y como una crítica a la reducción y fragmentación entre el observador y la familia propuesta por la cibernética de primer orden, Morin buscó concebir un sistema no como término para definir totalidades, sino como un macroconcepto generador de nuevas formas de relación (Estupiñán, 1997). La noción de sistema como generador de nuevas formas de relación permitió identificar la importancia del lenguaje en la construcción de los sistemas humanos, logrando hacer coherente la redefinición de sistema con los procesos de distinción en el lenguaje del observador, lo que permitió entender que “tanto el fenómeno a ser explicado como el mecanismo generativo propuesto, son propuestos por el observador en el flujo de su praxis del vivir y, como tales, le acontecen como experiencias provenientes de la nada, se originan en él” (Maturana, 1992, como se cita en Estupiñán, 1997, p. 31).

En la redefinición del concepto de sistema que se da al percibirlo como generador de relaciones, se encuentra una visión avanzada del modelo sistémico, basada en la cibernética de segundo orden, la cual hace alusión a la conexión de tres conceptos: el observador, el lenguaje y la sociedad. Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea que el observador es el que hace las descripciones, el lenguaje es empleado por los observadores para hacer conexiones y la sociedad es creada por los observadores en el uso del lenguaje. Con base en dicha comprensión, se empezó a tener en cuenta la relación constante entre el observador y los contextos. Según Estupiñán (1997), esta transformación condujo

a que, al trabajar con familias, no se las identificara como multiproblemáticas sino como poseedoras de recursos internos y externos sin explotar.

La visión anterior, en la que se incluye al observador en la construcción del sistema que observa, implica una mirada más compleja de los fenómenos al tener en cuenta los diferentes niveles del contexto. La complejidad se refiere a la conexión de eventos entrelazados que conforman y enriquecen la vida de la familia y de las comunidades. En este sentido, la complejidad es entendida como el significado de multidimensionalidad que permite comprender y encontrar nuevas posibilidades acerca de las situaciones problemáticas que se les presentan a las familias o a los grupos. El pensamiento complejo permite reconocer que no existen recetas para mantener el equilibrio familiar, sino que se generan nuevas formas de comprensión, las cuales, en palabras de Estupiñán (1997), buscan generar maneras alternativas de organización.

En la cibernética de segundo orden se hace referencia al sistema observado, al incluir al observador en aquello que observa, por lo que la objetividad se vuelve una tarea imposible. Desde esta noción, el observador realiza su tarea a partir del lente de su cultura, lengua y familia. En esta medida, el observador y lo observado pasan a ser parte de una circularidad mayor, en la que no es posible que una parte controle a la otra, ni que las partes se separen (Boscolo, Cecchin, Hoffman y Penn, 1978).

Al enfatizar la cibernética de segundo orden, el problema deja de existir independientemente de los observadores que lo puntúan, por lo que los diagnósticos solo están presentes en la definición dada por los observadores y, al ser realizados, refuerzan las dificultades que describen; así, se hace difícil el cambio desde una puntuación centrada en la connotación negativa. En la medida en que el problema se construye a partir de la percepción del observador y de la interacción entre el observador y la familia, es necesario que el profesional observe las consecuencias de sus intervenciones. Boscolo et al. (1978) consideran que se empezó a centrar la atención en los procesos cognitivos y perceptuales, dando preponderancia a los sistemas o marcos de sentido, más que a los sistemas de conducta. De aquí que se recupere la noción de realidad como un constructo social, y las ideas sobre el mundo dependen entonces de un observador específico.

Con esta perspectiva de segundo orden se dejó de intervenir únicamente al sistema familiar; y se tuvieron en cuenta sistemas e instituciones cada vez más

amplios, en los que se incluían las diferencias contextuales. Se pasó de la noción de *sistema familiar* a la de *sistema significativa*, el cual “incluye todas aquellas unidades (personas o instituciones) que se activan en el intento de aliviar los problemas” (Boscolo et al., 1978, p. 42). Este cambio de noción permitió tener en cuenta al “paciente designado, los miembros de la familia nuclear y de origen, la escuela, el trabajo, otros consultores o terapeutas, expertos, servicios sociales y sanitarios (...) [al igual que el] terapeuta en su calidad de observador con sus propias teorías y prejuicios” (Polo, 1997, p. 135). Con esto, el problema deja de centrarse en los sistemas observados y lo hace en los sistemas observantes.

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano implica la interacción entre la persona y los ambientes en los que se encuentra, en la medida en que el desarrollo es visto como el cambio en la percepción y la relación de las personas y las familias con el ambiente. En esta misma línea, el desarrollo no es una realidad objetiva, sino que depende de procesos de percepción y relación de las personas y las familias en un ambiente ecológico, entendido como el conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente.

El desarrollo implica de igual manera las relaciones y la comunicación entre los distintos entornos, por lo que en la base del aprendizaje se encuentran los lazos entre la escuela y el hogar. En este sentido, los cambios en la estructura de entornos superiores, como lo serían el contexto educativo y la familia, implican transformaciones en el desarrollo y la conducta, partiendo de los distintos ambientes como sistemas y no como variables lineales. Esta perspectiva trasciende la conducta de los individuos y las familias, incluyendo sistemas modificables dentro y entre los entornos.

Además del punto de vista ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987), los planteamientos de la cibernética de segundo orden respecto a la familia se ponen en juego en el enfoque constructivista, que postula que verdaderos mundos cognitivos surgen y se viven a partir de trazar distinciones, las cuales incluyen algunos aspectos de la experiencia, pero a la vez excluyen otros. Así, la realidad acerca de la familia depende de los mapas cognitivos del observador y los problemas identificados en las familias se constituyen a partir de una distinción de un observador.

La familia es entonces concebida como un espacio mental o una distinción y se mantiene por mitos familiares, entendidos como

(...) sistemas de creencias sistematizadas y compartidas por todos los miembros de la familia [que], ordenando los roles mutuos y la naturaleza de las relaciones, operan como un sistema mental complejo que organiza la percepción, el diseño de la vida común y el modo de actuar de la familia. (Rosas y Sebastián, 2001, p. 34).

El constructivismo aporta conocimientos más útiles para configurar nuevas formas de comprensión de la vida en familia. La investigación sobre esta u otros constructos sociales implicaría, desde esta perspectiva, la cognición del mundo del investigador, en la medida en que el mundo es resultado de quien conoce y la adquisición de conocimiento implica la construcción activa de un sujeto (Rosas y Sebastián, 2001). Rosas y Sebastián (2001) mencionan también que en el constructivismo aparecen planteamientos diferenciales de acuerdo a tres autores. El constructivismo en Piaget hace referencia al sujeto racional según el nivel, estructuralmente distinto, de desarrollo cognitivo. Este sujeto construye estructuras y esquemas generales de conocimiento científico, por medio de la abstracción reflexiva posibilitada a partir de esquemas y estructuras preexistentes frente a una tarea de adaptación, lo cual se da en un proceso que alterna el desequilibrio con el equilibrio.

Por otra parte, los planteamientos de Vygotsky hacen referencia a un sujeto cultural e histórico, mediado semióticamente y agente de la cultura. La mediación se entiende como la construcción de significado que se transforma en la internalización y deviene en construcciones culturales de sentido. En esta dirección, la construcción de sentido y las funciones psicológicas superiores, al internalizar (intrapsíquicamente) la actividad social, permiten la construcción de sistemas de herramientas conceptuales que transforman al sujeto en mediador activo entre el mundo interno y el mundo externo.

Familias desde los planteamientos construccionistas

Es importante señalar que la propuesta del construccionismo social busca avanzar de la representación cognitiva hacia la construcción conjunta que permite la coordinación científica Gergen (2007). En este sentido, se enfatiza la importancia de mantener una perspectiva crítica frente a las propias teorías con las cuales los profesionales de las ciencias sociales asumen la familia y la realidad, con el propósito de que evolucionen y puedan incluir diferentes voces, partiendo de que las teorías son recursos discursivos que enriquecen las prácticas y dan flexibilidad para actuar efectivamente. En términos de Gergen

(2007), “la teoría es en sí misma una forma de práctica” (p. 113), invita a actuar de ciertas formas y no de otras, con lo cual aporta a la vida cultural. Desde estos planteamientos cobra importancia el momento histórico que dio lugar a las conceptualizaciones y sus funciones en la vida cultural. Es relevante tener en cuenta que los supuestos y métodos de disciplinas como la psicología, la sociología la antropología empirista se basan en valores occidentales y, al suponer su universalidad, configuran verdades desde el colonialismo.

El construccionismo social plantea un reto a la creatividad teórica del investigador, orientados u educador familiar, al cuestionar lo dicho en las teorías como dado, en la medida en que postula la importancia de crear inteligibilidades que potencien nuevos mundos.

Los supuestos epistemológicos y metodológicos del construccionismo social cuestionan las posturas tradicionales de la psicología y de las ciencias sociales, que pretenden establecer exposiciones objetivas y experimentales de lo que existe utilizando lenguajes artificiales creados por el contexto científico, a partir de los cuales se trasmite el saber empírico. Desde la perspectiva tradicional positiva, se tiene en cuenta la noción de verdad, la cual se considera legítima si es transmitida en entornos y medios científicos (Gergen, 2006). Es así como, derivada de la perspectiva tradicional, se ha constituido una noción única de familia que se traslada a sentidos, discursos y prácticas hegemónicas que se instalan en la vida social como una verdad, silenciando la emergencia y el reconocimiento de diferentes posibilidades de familias.

Al referirse al conocimiento construido en torno a la *familia*, el construccionismo social invita al desplazamiento del conocimiento individual al conocimiento construido conjuntamente. Esta construcción social de familia se ha dado en una cultura con jerarquías respecto a la racionalidad, cuya posición superior la asume el hombre blanco; y en el intercambio y la coordinación con otros se constituyen convenciones lingüísticas que alimentan la exclusión.

Por ello, lo que se nombra como familia no hace referencia al mundo objetivo, sino a la construcción social, lo que implica una objetividad relacional, ya que para referirse al mundo se requiere del lenguaje. De aquí que no haya descripciones exactas sobre familia, sino construcciones con especificidad cultural que incluyen aspectos como la jerarquía de género y los intereses de las instituciones relacionadas con dicha categoría. Para comprender un fenómeno social como la familia, la observación no es suficiente, se requiere

una coordinación lingüística como interpretación de lo observado, ya que lo que se toma como real es una construcción comunal.

El enfoque construccionista social invita a mantener una posición crítica frente a la idea de que nuestras observaciones son una manifestación real y objetiva del mundo. Así mismo, postula que las divisiones con las que los seres humanos aprenden acerca del mundo no necesariamente se refieren a divisiones reales del “mundo externo” (Burr, 1995). Desde este enfoque se considera que las formas como cada persona entiende el mundo, las categorías y los conceptos que se usan, están influenciados cultural e históricamente. Esto quiere decir que las interpretaciones acerca del mundo dependen del contexto en el que vive cada persona.

Gergen (2006) centra su atención en las relaciones coordinadas, después de que las concepciones modernas durante varios años estudiaron la individualidad de las personas. La postura moderna manifiesta que cada persona actúa a partir de directrices internas, razonamientos, emociones, entre otros. Desde esos planteamientos la persona se convierte en responsable de sus propios actos. Sin embargo, este autor propone que todo aquello que se considera real o verdadero se presenta gracias a un proceso de coordinación entre personas. En este orden de ideas, la categoría de familia implicaría una construcción social, dada a partir de interacciones generadoras de sentido, que responden a una época, cultura y sociedad específicas. El concepto de familia occidental se ha naturalizado, instaurado como verdad e importado a los países latinoamericanos.

En síntesis, los planteamientos construccionistas sociales parten de una postura no esencialista, en la que no se entiende a las personas y a sus interacciones con otros como algo definible y que se puede descubrir. Se niega que el conocimiento sea una directa percepción de la realidad y se sugiere, por el contrario, que cada persona construye y narra con otros sus propias versiones de la realidad.

EL DESARROLLO FAMILIAR COMO PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA COMPRESIÓN DE LA VIDA FAMILIAR Y SUS PROCESOS

Los procesos de desarrollo familiar buscan generar alternativas tanto de comprensión de la vida familiar y su relación con los procesos de desarrollo

humano, como de los sentidos y prácticas cotidianas en las familias, impuestas de manera hegemónica. Por ello, hunden sus raíces en la comprensión histórica de los procesos que han dado lugar a determinadas formas de ser, estar y decir respecto a la familia.

En tal sentido, los procesos de desarrollo familiar conllevan la reinención de los ideales de “desarrollo y familia”, de tal forma que logren dar cuenta de la particularidad que encarnamos en cada contexto y relación social, y de otras formas de vida familiar que reconozcan y potencien la diversidad. Al respecto, Suárez y Restrepo (2005) consideran que una reflexión sobre familia no puede darse sin contemplar las condiciones de realización humana de hombres y de mujeres en una sociedad; es decir, independientemente de los procesos de desarrollo, tanto de los inherentes a la persona humana como de los propios de una sociedad en particular.

Los procesos de desarrollo familiar son instancias intencionadas de problematización individual y colectiva sobre las condiciones objetivas y subjetivas de la vida familiar y social, tendientes al reconocimiento y transformación, por parte de los agentes, de aquellas estructuras y órdenes cognitivos, simbólico-culturales, afectivos, comunicativos y ético-políticos que han sido naturalizados e impuestos desde distintas institucionalidades y lógicas que limitan el desarrollo humano potencial de los sujetos y grupos.

Los procesos de desarrollo familiar se convierten en una apuesta política de transformación que opera tanto en el plano de la praxis como del lenguaje, y cuya intención

(...) integra teoría, praxis y metodología de investigación-acción-participación alrededor de un proceso intencionado de cambio mediante el cual las familias van tomando conciencia de su indeterminación y de su posibilidad de reformar sus estructuras y relaciones internas así como sus conexiones con otros contextos sociales externos. Es una intervención cuya estrategia central es el empoderamiento en la cual teoría y acción se relacionan dialécticamente para promover autoconocimiento familiar, cohesión y solidaridad necesarios para la creación de estructuras familiares menos jerárquicas, que disminuyan las inequidades de género, generación y edad; faciliten [el] desarrollo humano integral y promuevan el bienestar de todos y cada uno de sus miembros. Este proceso supone un proceso de acción en dos vías: un proceso de

análisis de la estructura familiar existente y de de-construcción de las condiciones que conllevan a relaciones de explotación y opresión dentro del grupo familiar; y un proceso de re-construcción de estructuras y condiciones acordes con las expectativas de un desarrollo humano más equitativo. (Suárez y Restrepo, 2005, p. 19)

A partir de lo anterior se puede considerar que esta apuesta sustenta su existencia en una concepción holística y compleja de la persona y las familias, desde la cual reconoce su indeterminación y capacidad de creación. Por ello, opera desde una perspectiva crítica y una pedagogía centrada en las personas, sus capacidades y sus contextos. Dicha apuesta relaciona conceptos como género, diversidad, patriarcado, indeterminación, cambio, agencia, para abordar de forma crítica las miradas tradicionales de familia que se han aproximado a ella solo como objeto de estudio, a partir de análisis centrados en su conformación, ciclo vital y funciones. Esto significa que, desde el punto de vista del otro desarrollo familiar, los procesos que buscan el desarrollo del grupo y de los sujetos que lo conforman no pretenden la universalización de sentidos y prácticas, sino más bien ayudar a garantizar que las familias y sujetos puedan ser y aparecer en el mundo social manteniendo sus particularidades, es decir, garantizar que puedan hacer uso de sus derechos y acceder a los recursos requeridos para su desarrollo humano mediante la potenciación de sus capacidades y la expansión de sus libertades (Sen, 2000).

La promoción del desarrollo familiar, desde esta perspectiva alternativa, se fundamenta a su vez en unos principios que permiten una aproximación y teorización de forma relacional y crítica. Siguiendo los desarrollos conceptuales propuestos por Suárez y Restrepo (2005), se reconocen como principios fundamentales:

- La familia es una realidad compleja y heterogénea que se expresa en la creación y significación de diversas estructuras, formas de organización, arreglos y estilos de vida familiar; así como en su conexión y participación con múltiples y diversas redes sociales.
- La familia es el sujeto principal de investigación, teorización y acción. Tratar el fenómeno familia como sujeto trasciende el sesgo objetivista instaurado en la ciencia social, que consiste en reducir este campo de estudio a la condición de objeto, negando así su carácter volitivo, cognitivo y su capacidad para intervenir en la realidad sociocultural propia y la de otros contextos.

- La familia es un grupo social y un ámbito de construcción de identidades individuales y sociales, de aprendizaje de los derechos y principios democráticos, así como del desarrollo de capacidades y potencialidades de sus miembros.
- Como sujeto social, la familia posee capacidad de agencia y potencial para generar acciones de cambio en su interior y hacia el exterior.
- La familia es una construcción social e histórica en la que convergen diversos procesos de la vida social (productivos-reproductivos) y múltiples dimensiones de la persona humana (cognitiva, emocional, física, estética, espiritual y relacional).
- Como entidad social no está completamente determinada por fuerzas externas: sociales, económicas, políticas, culturales y técnico-científicas (Blasi, Dasilva y Weigert, 1978; Boulding, 1972; Poster, 1980; Reiss, 1981), ni es totalmente independiente de estas.
- Las familias pueden dar cuenta de procesos de análisis crítico, tanto de las necesidades como de las expectativas de sus miembros, y utilizarlos para tomar decisiones informadas y aspirar a estilos de vida democráticos; al mismo tiempo, para controlar o permear las influencias de afuera y evaluar los efectos de estas en su desarrollo y dinámica.
- Cada familia construye su propia identidad o microcultura. Según Fitzpatrick y Ritchie (1993), microcultura se refiere a las normas, reglas, valores, rituales e ideología que cada grupo familiar crea y mantiene a través de la comunicación y de las interacciones cotidianas entre sus miembros.

En términos del *desarrollo* se parte de los siguientes supuestos:

- Desarrollo es una práctica normativa y un proceso intencionado y programado de ampliación de posibilidades de existencia de hombres y de mujeres, que se concreta tanto en el contexto familiar como en el de la sociedad total. Contiene una dimensión social y humana cuya finalidad es el logro de mayores niveles de bienestar y de calidad de vida en condiciones equitativas para todos los seres humanos.
- Se refiere a procesos colectivamente pensados y aceptados socialmente, mediante los cuales hombres y mujeres actualizan permanentemente su

calidad de vida y maximizan sus capacidades y potencialidades, tanto en forma individual como en su grupo familiar, sin sentir discriminaciones derivadas de su pertenencia a una etnia, género, generación, situación social, credo, orientación sexual, capacidad física y mental.

- Tiene que ver con la creación, composición, uso y distribución de recursos y beneficios en una sociedad. Por eso, la pregunta por los propósitos, objetivos y beneficiarios del desarrollo se constituye en un punto central. La existencia de severas desigualdades es producto de la escasa o nula posibilidad y acceso que tienen y se les reconoce a categorías específicas de personas y de familias a diferentes recursos y comportamientos; también a su uso, distribución y contribución al desarrollo de las capacidades de las personas.
- La estrategia de *desarrollo* tiene que incluir objetivos en lo económico, lo social, lo cultural, lo ecológico y lo tecnológico conducentes al logro de la satisfacción de las necesidades de los grupos sociales y familiares, de manera que puedan garantizar la supervivencia y el pleno desarrollo del potencial humano individual. Integra varios elementos fundamentales: 1) calidad de vida, entendida como la satisfacción de necesidades materiales y tangibles, a través de la disponibilidad, acceso y utilización de bienes y servicios; y las no materiales —de seguridad, justicia, cohesión social, identidad, sentido de pertenencia, autonomía, libertad y participación—, a través de la relación con otras personas; 2) equidad, como medio para el logro de la justicia social; 3) género, como elemento estructural (Restrepo y Giraldo, 2000).
- Según Cebotarev (2008, p. 187), desarrollo
(...) significa un conjunto de acciones por medio de las cuales los individuos y los grupos “construyen su realidad social” otorgándole significado y logrando un mayor control sobre sus propias vidas. “Desarrollo” es una actividad normativa y moral que pretende contribuir al mejoramiento de las condiciones socio-económicas de una sociedad y está basado en numerosos valores, tales como la equidad, la justicia y responsabilidad social, como también en la solidaridad, el respeto a los demás (quienes quieran que estos puedan ser).
- La noción de desarrollo debe permear no solo los modelos y concepciones acerca de este, sino también las estrategias económicas, sociales, políticas, culturales, ambientales y las prácticas de la vida cotidiana.

- Retomando a Restrepo y Giraldo (2000), en esta mirada al desarrollo, el énfasis se pone en los actores sociales y en el establecimiento de condiciones para la construcción de la democracia.

De ninguna manera se trata de subestimar la importancia de los bienes y servicios disponibles. Pero el énfasis está en el dominio que se tenga sobre ellos: las capacidades de las personas dependen, entre otras cosas, del conjunto de bienes que puedan dominar o tener control sobre... (Sen, 2000, como se cita en Corredor, 1983, p. 72).

A partir de la puesta en escena de estos principios se pretende generar desarrollo familiar con apoyo en la creación de otras narrativas sobre la vida en familia. Esto significa el reto de ir más allá de lo dado por los paradigmas dominantes en las ciencias sociales y proponer marcos interpretativos, interactivos y pragmáticos que rompan con la visión vertical del profesional que sabe y la familia que no sabe, el profesional objetivo y la familia problemática.

Es así como el desarrollo familiar apuesta por una praxis centrada en la investigación y en la educación, entendidas fundamentalmente como procesos de auto comprensión individual y colectiva tendientes a potenciar en los sujetos el desarrollo de la conciencia histórica, la autonomía, la reflexividad —como duda de sí—, la expansión del círculo ético de actuación en el mundo, el pensamiento propio, el cuidado de sí y el cuidado del otro, la articulación entre discurso y acción, la comunicación creativa y la afectividad.

Esto significa que los procesos de desarrollo familiar no son de habilitación funcional para que los sujetos puedan responder “eficientemente” y “normalmente” a las demandas del orden social y adaptarse al mundo instituido que les antecede. Más bien, son procesos de reautoría, para que puedan subvertir los mandatos y limitaciones de dicho mundo, para que puedan instituir otras realidades que, siguiendo a Arendt (1959), se correspondan con la capacidad humana de la natalidad, es decir, de agregar algo nuevo y propio al mundo.

De lo anterior se desprende que el desarrollo familiar propone una mirada de la relación familia-desarrollo que sea capaz de advertir la necesidad de:

- Abordar los fenómenos familiares teniendo en cuenta sus múltiples determinaciones históricas, sociales y culturales, como fenómenos abiertos, inacabados, complejos y diversos.

- Trascender las generalizaciones y permitir el análisis de lo particular y plural de los fenómenos familiares, en contextos específicos y con dinámicas biográficas propias.
- Permitir una aproximación más precisa a la realidad compleja que las familias construyen y significan, argumentando sus matices, entrecruzamientos y contradicciones, desde el uso de metodologías plurales.
- Poner en diálogo la tradición académica con la voz de las familias y demás actores sociales, con el propósito de facilitar la interlocución entre el conocimiento científico y el social
- Ir más allá de la mera pretensión de construir teoría sobre la familia y el desarrollo, y recoger la voluntad de los actores sociales (niños, niñas, jóvenes, familias, educadores, etc.) de crear nuevas realidades y nuevas comprensiones. Esto implica elaborar nuevas categorías, abrir el pensamiento a las resignificaciones de los conceptos con o desde los que estamos generando el conocimiento sobre la construcción social de la familia y las relaciones que establecen estos grupos en el marco de una cultura y economía particulares.
- Trascender esa posición, tan común en la ciencia, que se apoya únicamente en la acumulación de lo escrito, que se cierra y no permite mirar las nuevas emergencias sociales. Esto implica romper los límites del saber y de las formas como este se ha construido. Solo así se pueden crear nuevas categorías de sentido y enunciación para dar cuenta de dichas realidades emergentes en los procesos cotidianos, a través de los cuales las familias se hacen con otros y otras y toman posesión y posición de sí en el mundo común.
- Permitir comprensiones sobre la complejidad de las familias en las cuales se reconoce la interacción constante de dimensiones que antes se habían polarizado, como el cuerpo, la razón y la emoción, y que viabilicen la lectura histórica de los modos de constitución del sujeto en sus diferentes espacios de actuación, es decir, tanto en los íntimos y privados como en los públicos.

REFERENCIAS

Arendt, A. (1959). *Introducción a la política*. Chicago: University of Chicago.

- Blasi, A., Dasilva, E. y Weigert, A. (1978). *Toward an Interpretive Sociology*. Washington: Universtiy Press of America.
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L. y Penn, P. (1978). *Terapia familiar sistémica de Milán*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boulding, E. (1972). The Family as an Agent of Change. *The Futurist*, 6 (5), 186-191.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Londres; Nueva York: Routledge.
- Cebotarev, N. (1994). ¿Puede haber cambio familiar constructivo? Desarrollo familiar está explorando esa posibilidad. En *Mujer, familia y desarrollo* (pp. 221-232). Manizales: Universidad de Caldas.
- Cebotarev, N. (2008). *Una visión crítica y política de familia y desarrollo: El legado de Nora Cebotarev*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Corredor, J. (1983). *La planificación. Enfoques y proposiciones para su aplicación*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Estupiñán, J. (1997). Algunos aportes de la obra de Edgar Morin en el desarrollo de un contexto de investigación y formación de psicólogos y profesionales en ciencias humanas. *Aportes a la Psicología*, 3 (6), 25-45.
- Fitzpatrick, M. y Ritchie, L. (1993). Communication Theory and the Family. En P.J. Boss, W. Doherty, R. LaRossa, W. Schumm y S. Steinmetz, S. (eds.), *Sourcebook of Family Theories and Methods: A Contextual Approach*. Nueva York: Plenum Press.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes; Celso.
- Nardone Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Polo, M. (1997). Algunas consideraciones acerca de la investigación-intervención en terapia y consultoría: La experiencia de Milán. *Aportes a la Psicología*, 3 (6), 131-153.

- Poster, M. (1980). *Critical Theory of the Family*. Nueva York: Seabury Press.
- Reiss, D. (1981). *The Family's Construction of Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Restrepo, D. y Giraldo, L. (2000). Una estrategia para la participación de la familia en el desarrollo. *Revista Universidad de Caldas*, 19 (1), 103-113.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vygotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Suárez, N. y Restrepo, D. (2005). Teoría y práctica del desarrollo familiar en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (1), 1-28.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Capítulo 3

FAMILIA, MORADA Y SIMBOLISMO

Ruth Milena Páez Martínez¹

El espacio que moramos, el más íntimo de todos, la *casa*, determina profundamente la identidad personal y familiar.

El texto² se deriva de dos fuentes, una, las reflexiones suscitadas a partir del rastreo bibliográfico realizado dentro de la investigación postdoctoral en perspectiva simbólica denominada “Familia y morada, posibilidades para la convivencia en familias bogotanas”³, y otra relacionada con una necesidad personal de comprender el valor que damos o no a los espacios que habitamos.

Pongo de manifiesto mi propio lugar, tanto en el campo del conocimiento racional como del conocimiento imaginario. Asumo esta coexistencia. Por eso me ubico en la hermenéutica simbólica⁴ del grupo del Círculo de Eranos

¹ Licenciada en Educación Básica Primaria y Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá. Investigadora asociada de Colciencias y miembro del GT Familia y Género en Dinámicas Transnacionales y Locales de Clacso. Correo electrónico: rmpaez@unisalle.edu.co.

² Presentado en el XIV Foro Pedagógico “Familia y Prácticas Pedagógicas” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, 6 y 7 de noviembre de 2015, Bogotá.

³ En el marco del Programa Postdoctoral de Investigación en Infancia, Niñez y Juventud realizado por el Cinde, la Universidad de Manizales, la Universidad de La Frontera y la UCSP, con el respaldo de Clacso. La pasantía postdoctoral de investigación fue avalada por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia (VRIT) de la Universidad de La Salle en la comunicación con radicado: VRIT-236-2015.

⁴ Método planteado por Ortiz-Osés (1994).

que se ha venido configurando durante varios años de conferencias y estudios con las estructuras antropológicas de lo imaginario, a partir de 1933. Desde acá pretendo apenas acercarme a la comprensión y explicación de aquello que significa y simboliza la morada y a partir de allí identificar acercamientos o distanciamientos con las posibilidades de convivencia en la vida familiar.

Bajo esta perspectiva, en la primera parte presento unas consideraciones antropológicas acerca de la comprensión del ser humano, de la familia y de la morada, para luego mostrar por qué la *casa-morada* contribuye a determinar la identidad personal y familiar. En ese desarrollo abordaré algunas problemáticas y posibilidades educativas para la familia, donde el espacio pase de ser asimilado como una entidad muerta y estática a ser considerado una forma viva y dinámica determinante de la capacidad de dar sentido al mundo, dentro y fuera del núcleo familiar.

CONSIDERACIONES ANTROPOLÓGICAS

El ser humano

Entiendo al ser humano de varias maneras, todas ellas en oposición. De modo simultáneo es histórico, atravesado por la línea del tiempo cronológico que le recuerda: “no hay vuelta atrás, el tránsito temporal sigue su curso hacia adelante, un día morirás”. Pero a la vez, deseoso de anular esa historia, un ser anhelante de anclaje en un tiempo sin tiempo, un tiempo imaginario, un tiempo mítico en el que sueña, se ensueña, se enamora y se espera.

El ser humano es corporal, está conformado por moléculas, células, tejidos, órganos y sistemas que saben cómo funcionar; pero también, alguien constituido de “espíritu”, un ser espiritual que sabe lo vano de su cuerpo sin la fuerza del misterio, de la fe o de lo sagrado. Un ser humano hablador, desde el principio creador de relatos y deseoso de escucharlos, pero a su vez, amante del silencio, del tiempo para sí. Alguien que puede comprender gracias al concepto y a la ciencia, pero también gracias a la imagen y a la sabiduría; un ser humano con la capacidad para conocer en modo lógico-científico, pero también para conocer en modo simbólico.

Este reconocimiento de lo que somos como humanos ha sido realizado de uno u otro modo por varios autores, entre ellos: en la filosofía, Ernst

Cassirer (1946/2003), Martin Heidegger (1969/1978) y Jean François Lyotard (1979/1989); en la psicología, por Jerome Bruner (1986/2004) y Jean Piaget (1959/1994); y en la antropología, por Mircea Eliade (1956/1998), Gilbert Durand (1959/2004), Joan-Carles Mèlich (1996) y Lluís Duch (1995/1998). Así, el ser humano se presenta en una oposición que no es excluyente de las piezas o elementos que lo conforman sino que evidencia la coexistencia de modalidades de pensamiento y de saberes (científico y narrativo), de formas simbólicas de la realidad (conceptual y mítica), de manifestaciones de la palabra humana (lógica y mítica), y de estructuras antropológicas del imaginario (diurna y nocturna).

En este orden, considerar al ser humano como una “coexistencia de contrarios” resulta un punto de partida esencial para cualquier tarea o acción educativa que se pretenda.

La familia

El término *familia* no se usaba en el tiempo de la Grecia Clásica (entre el año 499 a. C., cuando termina la época arcaica, y el reinado de Alejandro Magno que culminó en el 323 a. C.), pero sí había una idea de *hospitalidad*. Esta se entendía como un parentesco entre el anfitrión y el huésped, que se transmitía a su descendencia. De esta idea, la de hospitalidad, surgió la necesidad de tener un objeto que mostrara la mutua pertenencia entre el anfitrión y el huésped, en especial cuando los dos tuvieran que separarse; un objeto dividido en dos partes que casaban. Apareció entonces el símbolo, presentado como la vértebra de un animal partida en dos mitades que ajustaban de modo perfecto. Cada parte de la vértebra se conservaba y transmitía como herencia, como sello y muestra del *tótem*, como vínculo establecido entre las dos familias, y esto aseguraba identificación, favor y acogida.

El símbolo era la pieza que garantizaba la unidad con el pasado, que mantenía el recuerdo en la distancia y que aseguraba un *reconocimiento* en el futuro. No se trataba de un consenso ni de un pacto entre las partes sino de una profunda implicación afectiva y efectiva. (Páez, 2013, p. 59)

El símbolo aparece entonces para no olvidar a quienes tienen lazos de parentesco (biológicos o sociales), para reconocer a los parientes en la lejanía, para saber que cada uno forma parte de un todo, y que no está solo.

En su etimología, el término *familia* se empleó para referirse primero a los servidores (esclavos y sirvientes) que vivían en el mismo hogar, bajo el mismo techo, por su derivación latina de *famulus* que significa esclavo. Más tarde se usó para designar la casa entera, al hombre por un lado, y por el otro, a la mujer, los hijos y los sirvientes que vivían bajo su dominio. Este hombre se ubicaba en una jerarquía superior a los demás y legalmente se le denominaba el *pater familias*. Al parecer, fue en Italia a finales de la Edad Media donde el término *familia* empezó a usarse en su acepción moderna, como un “pequeño grupo doméstico con un núcleo integrado por individuos biológicamente relacionados entre sí” (Duch y Mèlich, 2009, p. 33). Tras una prolongada duración, el término en este sentido se impuso sobre otros que se empleaban, tales como *casa*, *Haus*, *masía*, *ostel*, *domus*, *dom*, entre otros. Será luego, hasta el siglo XVIII, que el término familia servirá para expresar las diversas formas de relacionalidad que se dan en el ámbito privado, en especial de carácter afectivo.

Pero ¿de qué *familia* estamos hablando? ¿Cabén en este concepto las usuales tipologías o formas de vida familiar de acuerdo con los miembros que la integran: monoparentales (matri o patrifocales), homoparentales, nucleares, extendidas, recompuestas o reconstituidas, por mencionar algunas de las más conocidas? ¿Cabén las familias colombianas al lado de las latinoamericanas, las familias de emigrantes y las de pobladores, las familias con hijos adoptivos y aquellas con hijos biológicos?... Más allá de clasificaciones de este tipo, y con la idea de hallar los puntos que nos unen a cambio de los que nos separan, cuando me refiero a familia entiendo una agrupación humana unida por lazos afectivos, que comparte un proyecto común de vida, que se visualiza y se desea duradero, aun cuando los ciclos vitales e intereses de sus miembros sean diferentes⁵ y aun cuando varios de ellos deban partir, algún día, fuera del hogar. Una agrupación que tiene una naturaleza dual, mezcla de lo natural (al constituirse en cualquier espacio y tiempo como “universal”, al tener presencia en distintos rincones y desde que la prehistoria deja vestigios) y de lo cultural (al regularse por las necesidades y metas que una sociedad tiene e impone o por las “formas de vida familiar” de una cultura). Esta concepción me gusta porque cabe la *familia humana* con todas las diversidades.

⁵ Esta idea proviene de la postura de la psicología evolutiva de los años noventa que apuesta por un desarrollo humano de la persona, no exclusivo de los niños y extensivo a todos los miembros que componen el núcleo familiar: Véanse las vigentes obras de Rodrigo y Palacios (1998/2012) y de Gimeno (2008). Desarrollos asociados se encuentran en Espinal, Gimeno y González (2004) y en Eguiluz (2003). Puede complementarse esta mirada desde la sociología con Fresno (2011) y Rojas y Linares (2013).

¿Por qué hablar de la familia? ¿Qué relevancia tiene en nuestro tiempo actual? Una razón central que me impulsa a hacerlo es la *supervivencia*.

Desde el Paleolítico (el más antiguo de los periodos prehistóricos y el más largo de la existencia del ser humano, desde hace unos 2,85 millones de años hasta hace unos 12.000 años), caracterizado por el nomadismo y la aparición de las primeras manifestaciones artísticas, hasta hoy, y en culturas muy diversas, la familia ha ocupado un lugar central para la supervivencia. Dos ejemplos: primero, la necesidad de ensalzar a los antepasados, de tomarlos como objeto de veneración e incluso como la idea primera de Dios, aun cuando no hubiese lazos biológicos con ellos, pero sí de carácter social; segundo, la necesidad de ser protegido ante las vicisitudes humanas. El recién nacido sale del útero materno, su primer nicho de protección, y de inmediato requiere del “útero social”, como dice Lévi-Strauss, un útero que garantice su perduración y conservación ante las inclemencias del ambiente. En este útero social serán las relaciones familiares el fundamento más firme, no solo para la supervivencia biológica sino para el mantenimiento de un “estatuto humano” de hombres y mujeres, como lo expresan Duch y Mèlich (2009, p. 36); será, o es, la familia una condición *sine qua non* para edificar lo humano en un “clima saludable” que ayude a enfrentar las amenazas a la vida, físicas y psicológicas.

Además del útero materno y social para sobrevivir, el ser humano requiere cerrar las aberturas, las grietas, los abismos; unir las temporalidades para no quedarse solo en el pasado, ni solo en el futuro, ni solo en el presente; hacer puentes y enlaces entre las oposiciones y ambigüedades humanas. Ante esto, la familia cumple una función de *continuidad*. Las diversas familias se las han tenido que ver con toda suerte de oposiciones, unas más visibles, como los ascendientes y los descendientes, el hecho de que haya hombres y mujeres, y otras más hondas y ambiguas, como la libertad y la servidumbre, la vida y la muerte. En medio de estos contrastes, la preeminencia de la institución familiar “proviene del hecho de que la familia acostumbra a unir, de manera ejemplar y con una extraordinaria fuerza expansiva, las diversas facetas (...) que interactúan en el ser humano” (Duch y Mèlich, 2009, p. 30), y de que el ser humano es “compulsivamente simbólico”, necesita de esta condición para hacerles frente a los meros conceptos (Mardones, 2003, p. 71). El español Ramón Nogues (1995) dice que la familia ofrece a sus miembros (o debe ofrecerles) una *continuidad simbólica* animada por la narrativa, que “hace posible que el recién nacido, desde su ingreso en una determinada familia, poco a poco, comience a

ejercer aquella *capacidad simbólica* que es el atributo específico que comparte con todos los miembros de la familia humana de todos los tiempos y latitudes” (como se cita en Duch y Mèlich, 2009, pp. 36-37).

En suma, como supervivir es un asunto de estar o no estar, la familia cumple (o debe cumplir) un papel preponderante y esforzado por la supervivencia.

La casa

Asumo la casa como esa edificación física destinada a la habitación humana, con significado y sentido por las relaciones y afectos más fundamentales de la vida humana que allí se tejen.

En los archivos de investigación sobre imágenes arquetípicas (ARAS, 2011) se señala que nuestro primer hogar es el útero donde nos gestamos. Similar a como lo hacen los animales, las primeras casas concebidas por los humanos fueron lugares encerrados, “estructuras uterinas, íntimas y envolventes”, como las cavernas, las chozas de los cazadores hechas de ramas y arbustos, y luego, cabañas de barro con torso femenino. Esto sugiere una imagen de resguardo como una de las características de la casa.

Junto a esta idea de albergue, otro de los rasgos de la casa es que sus límites permiten distinguir a aquellos que viven dentro y se vinculan, ya sea por lazos de sangre o sociales, de quienes están fuera. Nadie confunde quiénes son “los de la casa”. Al respecto, los aportes de Pierre Mayol (2010), Michel de Certeau y Luce Giard (2010) ayudan a comprender el significado de *habitar*, de los espacios privados y del acto de comer; y de modo particular Michel Perrot (2011) aporta en la comprensión histórica de las alcobas.

Y así como la familia no está hecha *per se* de personas que se juntan sino de lazos de hospitalidad que se tejen entre ellas, tampoco la casa se reduce al espacio físico, sino que se constituye en un espacio afectivo o espiritual. La casa no solo son los muros que la componen sino las prácticas, las palabras y los sueños que circulan en ella, que a veces se tornan recuerdos, a veces relatos, a veces esperanza. El francés Gastón Bachelard distingue la casa geométrica de la casa vivida; la primera es el lugar para la segunda: “la casa es primeramente un objeto de fuerte geometría (...). Su realidad primera es visible y tangible. Está hecha de sólidos bien tallados, de armazones bien asociadas. Domina la línea recta” (2006, p. 80). Es un objeto que acoge el cuerpo humano pero

también el alma humana: “(...) en cuanto se toma la casa como un espacio de consuelo e intimidad, como un espacio que debe condensar y defender la intimidad. Entonces se abre, fuera de toda racionalidad, al onirismo” (p. 80)⁶.

Esta comprensión de la casa, como un espacio físico-espiritual donde confluyen los seres humanos que se han agrupado para la supervivencia biológica y espiritual, para ser familia, con su combinatoria de oposiciones y contrastes, nos lleva de nuevo a relacionar este concepto con la necesidad humana de vinculación. Una necesidad profunda de implicarse con algo, de saber que se pertenece a algo y que se anhela la *mutua pertenencia*, el encuentro y la unidad con su otra parte: su tierra, su casa, su familia, su pareja, su música, sus hijos⁷... En otras palabras, el ser humano necesita simbolizar su frágil existencia. En este lugar, el de la simbolización, me refiero a la *morada: la casa-morada*.

La morada viene a ser entonces un espacio-tiempo posible de vinculación con el pasado (en los recuerdos y rememoraciones) y con el futuro (en las esperanzas, los deseos, las añoranzas); un espacio-tiempo tangible, por cuanto allí se tiene la experiencia directa con las personas (los hijos crecen y los padres envejecen, por ejemplo), con las cosas (los sabores, olores, tactos...); pero a la vez se tiene la experiencia indirecta cuando se evocan o se proyectan las personas y las cosas. Así, la casa-morada donde habita la familia humana, por sus cualidades particulares de localización y vinculación, hace posible la formación de la persona.

Hasta acá he ubicado desde dónde comprendo el ser humano, la familia y la morada. Ahora veamos por qué la casa, la casa-morada, es determinante de la identidad individual y colectiva.

LA CASA-MORADA, DETERMINANTE DE LA IDENTIDAD

La casa-morada, ese espacio físico y simbólico donde el ser humano se coloca o es colocado para habitar el mundo, es altamente influyente y determinante de la identidad personal y familiar. Expongo al menos cuatro razones: porque la

⁶ Además de aludir a la casa, en el sentido descrito, a la morada también concierne el mundo de los *utensilios*. Aquellos objetos que han hecho parte y hacen parte de las prácticas “ordinarias”, como cocinar, hablar, relatar, arreglar la casa, descansar.

⁷ Véanse los aportes de Eliade (1956/1998) y Arnau (2013) y los mitos acerca de la Tierra o la Madre Tierra en Littleton (2007).

casa es el centro, porque la casa es refugio, porque la casa es acogida, porque la casa es puente a la memoria.

La casa-morada como centro

¿Qué cosas vienen a ser el centro de cada uno? A veces, se enuncian las personas como centro: “mis hijos son mi vida” (diría mi abuela); o la familia como centro: “mi familia lo es todo para mí”. Y a veces, o muchas veces, o todas las veces, se quiere llegar rápido a casa.

Aunque las casas hayan evolucionado desde su origen, aún se mantiene el espíritu de unidad en torno de un animado centro, una mesa, una cama, una cocina, un fuego. Esta imagen colectiva de reunión alrededor de un centro se corresponde con una imagen individual: la casa o el hogar es el centro de uno mismo.

Para el rumano Mircea Eliade, historiador de las religiones, instalarse en una casa es una decisión trascendental para el ser humano, pues equivale a “crearse su propio ‘mundo’ y (...) asumir la responsabilidad de mantenerlo y renovarlo” (1998, p. 46). Agrega que la casa no es una “máquina de residir”, “es el universo que el hombre se construye imitando la creación ejemplar de los dioses, las cosmogonías” (p. 46). De ahí que cuando se cambia de morada esto no se hace con ligereza, “porque no es fácil abandonar el propio ‘mundo’” (p. 46). Por la misma vía, Jean Chevalier y Alain Ggeebrandt, dicen en su *Diccionario de símbolos* (2007)⁸ dicen: “como la ciudad y el templo, la casa está en el centro del mundo” (pp. 258-259), o sea, la casa es el centro de cada uno. Mientras que Juan Eduardo Cirlot refiere que el simbolismo de la casa “por su carácter de vivienda (...) produce espontáneamente una fuerte identificación entre casa y cuerpo y pensamientos humanos (o vida humana), como han reconocido empíricamente los psicoanalistas” (2008, p. 127).

Varias acciones puede emprender la persona: escaparse del hogar, hacerse demasiado mayor para su hogar, volver al hogar, buscar un hogar. En la ida o en la vuelta su eje será la casa. Así lo refiere el *Libro de los símbolos* del archivo para la investigación en el simbolismo arquetípico (ARAS, 2011, p. 556).

⁸ El psicoanálisis ha interpretado y dado diversas significaciones a los sueños relacionados con unas u otras partes de la casa. Pero en esta perspectiva no me ubico.

Qué problemática se vislumbra (1). Que alguno de los miembros de la familia pierda la orientación en el mundo, o sea, que pierda su casa. La ausencia de casa es la ausencia de punto de referencia, de norte. Y más grave aún que perder la casa física es perder la casa afectiva construida en familia.

Hay quienes dejaron de tener su casa física por desplazamientos de diversa índole; lo que era suyo dejó de serlo y deben instalarse en otro lado. Pero también hay quienes nacieron sin morada; del refugio seguro en el útero de sus madres pasaron a la intemperie. Algunos ni siquiera fueron esperados, otros llegaron, pero no fueron bien-tratados (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2015a). El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar reportó en 2015 cerca de 5.000 niños que se encuentran en los “hogares de protección”, un sitio de tránsito, hasta que sean adoptados⁹, cumplan la “mayoría de edad” o sus familias (si las tienen) demuestren que “ahora sí” son capaces de protegerles (ICBF, 2015b).

Qué posibilidad educativa existe. Nada sencillo es “perderlo todo” por el desplazamiento y nada humano es iniciar la vida sin una casa-morada. Esta situación nos sugiere, desde la educación (que no es exclusiva de la escuela ni de la universidad), volcar la mirada sobre los hogares, en especial aquellos con más necesidades educativas, sociales y económicas. Sabemos que no podremos cambiar sus condiciones inmediatas de pobreza, pero tal vez sí contribuir en la sensibilización de sus espacios íntimos como lugares de construcción de identidad personal y familiar. Quizás esto lleve a pensar de otro modo las condiciones en las que se decide ser padres o madres, pues habría que considerar, por ejemplo, a qué espacios van a llegar los nuevos. Sin duda, el simbolismo podrá jugar un papel preponderante y ahí está uno de sus retos.

Qué problemática se vislumbra (2). Débil adhesión de los individuos al grupo familiar, parejas con endeble consolidación, aumento de divorcios o separaciones.

Qué posibilidad educativa existe. En el año 2010 se publicó en Colombia la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) 1990/2010. Esta inves-

⁹ Las tasas de adopción se han reducido en un 62%. De ahí su campaña “Cuando das amor, renaces”, donde se invita a colombianos y extranjeros a adoptar y brindar a los niños la oportunidad de tener un hogar y familia.

tigación sobre fecundidad y familia, de la Serie de Estudios a Profundidad ENDS 1990-2010, respondió a la pregunta sobre si Colombia y sus regiones se encuentran en la senda hacia una *segunda transición demográfica* (STD); se tomaron como fuente los censos de población de 1964, 1973, 1985, 1993 y 2005 y las Encuestas Nacionales de Demografía y Salud (ENDS) realizadas cada cinco años entre 1990 y 2010. En particular, en la sección “Fecundidad y familia en Colombia: ¿hacia una segunda transición demográfica?”, las investigadoras Carmen Elisa Flórez y Lina María Sánchez (2010) encontraron que hay una tendencia hacia la informalidad de las uniones y la inestabilidad en las uniones conyugales existentes, entre 1964 y 2005, situaciones que son indicadores de una STD.

Siendo diversas las posibles razones del aumento de las separaciones de las parejas en familia, no hay duda de que una de las más fuertes se relaciona con la calidad de los vínculos construidos. ¿Sobre qué se fundamentaron? A veces sobre ideales, a veces sobre condiciones, a veces sobre el aire. Este es un campo poco explorado a nivel educativo, dentro del que, entre otros asuntos, habría que considerar el erotismo y la amistad como componentes centrales de las relaciones sobre los que se pueden fortalecer los vínculos de la pareja.

El erotismo, la fecundidad y la amistad han recreado y dado vida al sentimiento familiar de pertenencia. Este es el principio activo que hace posible, con frecuencia en medio de tensiones y conflictos, la cohesión y la adhesión de los individuos al grupo familiar y a sus distintos intereses. (Duch y Mèlich, 2009, p. 30).

Los modos de tal acercamiento de la pareja lejos están de meras charlas y conferencias. También se requieren las mediaciones que el arte ofrece en las narraciones, por ejemplo, pues son múltiples las posibilidades de construir pareja y humanidad, de ser más felices, y esta vía es muy potente. Así mismo, es muy probable que el desvanecimiento del componente ritual en el acto mismo de convertirse en pareja tenga mucho que ver con los débiles vínculos que se crean; en consecuencia, parece necesario activar lo simbólico al hecho de constituirse en un “nosotros” que aspira a un proyecto de vida a largo plazo. Ejemplos como el simbolismo del matrimonio dejan ver lo potente de este ritual (Tresidder, 2008, pp. 36-37), escenario que bien puede complementarse con la antropología en los temas de la organización de la vida doméstica, el parentesco y la filiación (Harris, 2013; Lévi-Strauss, 1998; Mead, 1972).

La casa-morada como refugio

¿De qué nos refugiamos? Del frío o del calor, del peligro, del cansancio de afuera, de aquello que pone en riesgo la tranquilidad y la vida.

Veamos. La casa como refugio es un lugar al que se quiere llegar. Después del trabajo es deseable llegar a casa, pasar de un estado de vigilia a uno de sueño, de un estado diurno a uno nocturno, de un modo lógico a uno mítico. La casa-morada es un refugio para el recogimiento físico, en especial para “retener el paso tumultuoso del tiempo de ‘allá afuera’, la fuga (...) de las cosas que envejecen, que se desvencijan, que se marchitan, que se apolillan, que se van... En fin, refugio contra la contingencia y la temporalidad”, dice el filósofo chileno Humberto Giannini (2010, p. 17). La morada concierne al recogimiento y lo íntimo, al dominio de la familiaridad y la hospitalidad, afirma la antropóloga chilena Rossana Cassiglioni (2010, p. 25). En este sentido, la casa es un lugar que aísla el ritmo exterior, la temporalidad de afuera, y se hace refugio.

Bueno, ¿y para qué nos refugiamos? Como diría la psicoanalista jungiana Clarissa Pinkola (1998), nos refugiamos para no perder la “piel del alma”, o sea, para no perder la humanidad. Esto nos sugiere que la casa como refugio nos protege de la pérdida de nosotros mismos: “el hogar está allá en donde esté el corazón” es una expresión ancestral; y ¿dónde está tu corazón? Sin duda, donde están los seres amados.

Qué problemática se vislumbra. Que la casa no siempre aísla el ruido, las condiciones adversas o el peligro exterior. Muchas veces, las grandes amenazas se encuentran dentro de la misma casa, cuando algunos de sus miembros son ignorados, abusados, maltratados, silenciados, abandonados. En abril de 2015, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) informó que en el año 2014 se recibieron, a nivel nacional, 44.165 denuncias de maltrato a menores de edad afectados por violencia sexual y abandono, entre otros hechos, en su mayoría ocasionados por sus propios familiares (*El Colombiano*, 16 de abril de 2015). De otro lado, en este mes de octubre, Medicina Legal reveló que hasta octubre de 2015 se han presentado 877 casos de agresión contra el adulto mayor. Lo más “extraño”, de nuevo, es que 340 de los atacantes han sido sus hijos, 110 han sido los nietos y el resto han sido otros familiares (*El Tiempo*, 16 de octubre de 2015).

Qué posibilidad educativa existe. Sentirse amenazado en la propia casa es un veneno para la salud psicológica y física de las personas. ¡Resulta grave no

querer regresar a casa!, porque el otro se ha vuelto una “extraño”, porque lo hemos olvidado. Es muy complejo considerar soluciones inmediatas, aun cuando tales amenazas requieran atenciones inmediatas. Por lo pronto, y con la esperanza de emprender futuras acciones educativas, caben antes unas cuestiones: ¿qué personas tienen a sus hijos con el fin de atormentarlos y ponerlos en riesgo en su propia casa? “Nadie”, sería la respuesta inmediata. ¿Qué personas son estas que agreden a sus propios padres o abuelos? ¿Por qué los niños y los ancianos tienen que sentirse amenazados en su casa? ¿Por qué los adultos que se emparejan, con o sin hijos, ponen en riesgo su paz y su descanso haciendo de su casa un centro de batalla y no una casa-refugio? No es deseable que esto pase¹⁰.

Tal vez, el desconocimiento de la casa como lugar de salvaguarda lleva a tales situaciones; o tal vez las presiones por la búsqueda del sustento económico; o tal vez la sumisión de mujeres o de hombres relacionada con cadenas culturales que perpetúan modos de ser hombres o mujeres que se someten bajo una u otra modalidad; o tal vez una idea mecánica de tener familia, poco simbólica; o tal vez dejamos de comunicarnos, que es igual a dejar de vincularnos; o quizás todo lo anterior. Al respecto, no pueden dejar de considerarse las hondas reflexiones de Lluís Duch (2007) y Lluís Duch y Albert Chillón (2012) sobre la relación entre el simbolismo, las mediaciones y la palabra humana, como tampoco los estudios acerca de la escasa relación entre la familia y la educación a propósito del caso de Colombia (Páez, 2016).

La casa-morada como acogida

¿Por qué acoger? Alguien necesita ser acogido y alguien desea acogerlo. La casa-morada es el lugar donde la familia acoge a los *nuevos*: los nuevos recién nacidos, los nuevos recién llegados a la escuela, los nuevos que llegan a la vida de pareja o que se desemparejan, los nuevos que llegan a la vejez. Caben también quienes no tienen novedad en algún momento. Ante las novedades o no, mejor es que la familia ofrezca las condiciones necesarias de acogida para todos sus miembros en sus diferentes ciclos vitales.

Acoger al otro, constituirse en espacio primordial para recibir y cuidar del otro, hace de la familia un escenario con gran poder. Un poder de in-corporación

¹⁰ ¿Hubo acaso, en la niñez de estas personas que agreden o que permiten la agresión a los suyos, una casa no refugio?

social, religiosa y política. Un poder de vinculación al mundo que no puede, no debería, ser ignorado por los mismos progenitores ni por la sociedad en general. Se acoge en un seno, en un regazo. Cuando la familia, como estructura de acogida, no cumple su función relacional con los miembros de su grupo, se corre un gran riesgo indiscutible para la antropología, y es que se desvían los procesos de identidad hacia formas de violencia, descuido de la palabra, disfunciones psicológicas, esquemas de vida totalitarios en la idea amigo-enemigo y crisis afectivas (Duch y Mèlich, 2009, p. 98; Durand, 2011).

Qué problemática se vislumbra. Elevados niveles de violencia intrafamiliar en Colombia. Sufrimos un “déficit de paz”. Aunque la política pública ha venido promoviendo acciones para que se denuncien casos de maltrato y se han establecido incluso normatividades relacionadas con la perspectiva de género, el tema sigue estando presente. ¿Será que la familia ha dejado de *acoger*? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo aprender la acogida? Desde el punto de vista educativo, este aprendizaje se lograría en el mismo acto de *acoger*, donde se experimenta que otros también lo hacen.

Qué posibilidad educativa existe. Hace veinte años, uno de los estudios más importantes sobre la familia en Colombia, realizado por el Ministerio de Salud y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y coordinado por la investigadora Gloria Calvo (*La familia en Colombia. Un estado del arte de la investigación 1980-1994*, 1995), expresaba que nuestra sociedad colombiana es de las más violentas y que muchas de las acciones relacionadas con tal violencia podrían evitarse con una actitud de diálogo o escucha, o bien a través de formas condescendientes y participativas. Después del estudio han venido muchos otros, cada vez más especializados, sobre violencia física, sexual, psicológica, de privaciones o desatención, económica (Alfaro, Alarcón y Macías, 2008; Cepeda, Moncada y Álvarez, 2007; Fernández y Giraldo, 2006; Gómez, Murad y Calderón, 2013; Martín y Sarmiento, 2007; Pineda y Otero, 2004; Polo y Celis, 2007; Prettel y Palacio, 2010; Salas, 2005). Incluso se han establecido instancias como las del Observatorio de Violencia y Delincuencia (2006) en Bogotá, con un eje específico sobre la violencia intrafamiliar.

Estas investigaciones, por sí mismas, no generan transformaciones en los escenarios donde ocurren los hechos. De ahí que sea posible ampliar nuestra atención a los estudios de antropología de la vida cotidiana en los que se dice, por ejemplo, que convendría una educación desde la familia en la “capacidad

de pacificación” (Duch y Mèlich, 2009, p. 94). “La paz empieza en la familia” es una expresión que oímos por parte de familias rurales colombianas (Páez, Del Valle, Gutiérrez y Ramírez-Orozco, en prensa). Esta paz inicia en el espacio-tiempo de la morada con los padres o adultos cuidadores y repercute como herencia para los niños y adolescentes. Esta paz en familia no se construye en el aire, sino que se teje en los espacios que habitan las familias. Los menores podrán experimentar a través de sus padres la capacidad de amar y ser amados, de perdonar y ser perdonados, de compadecer y ser compadecidos: “la paz nacida, vivida y consolidada en el seno de la familia otorga a los hijos e hijas una *confianza original* en el ser humano” (Duch y Mèlich, 2009, p. 95).

La casa-morada como puente con la memoria

La memoria no la entiendo como el pasado, sino como la confluencia de tiempos con eje en el presente.

El espacio donde se habita conecta a sus habitantes con el pasado, el presente y el futuro. Los niños, por ejemplo, forman parte de grupos restringidos: la familia, la escuela, algún círculo de amigos de juegos, y pasan la mayor parte del tiempo en cierta vivienda, en ciertas habitaciones, en cierto parque o jardín. Como efecto de ese contacto habitual con determinados lugares, hay imágenes dominantes que terminan por grabarse más hondamente en su mente. Dice el sociólogo Maurice Halbwachs, autor de *Los marcos sociales de la memoria* (2004, pp. 120-121), que los niños guardan en la memoria de una casa en donde han vivido, no tanto la disposición de las piezas como las impresiones vivas asociadas con ciertas personas de su familia, con sus juegos, con acontecimientos determinados, únicos o repetidos, debido a que su imaginación los ha animado y transfigurado, y luego adquieren un valor emotivo. Entonces, no es solo el marco espacial de la casa lo que se recuerda sino esos aspectos familiares que forman parte de la vida social del niño.

Siguiendo a Halbwachs, el adulto sabe que su pequeño espacio está integrado a un marco espacial más grande, o sea, que su casa tiene extensiones. Pero el niño no alcanza a vislumbrarlo, a este le basta su casa. Ahora, cuando el adulto abandona la casa donde ha vivido durante largo tiempo, “le parece que abandona tras él una parte de sí mismo” (p. 121), así que, para no correr el riesgo de disolver los recuerdos ligados a ella, adosa muchos de estos a su marco espacial más amplio, a otros objetos, a otros lugares e incluso a reflexiones que se extienden más allá del domicilio (p. 121). Pero con los niños es distinto.

Ellos tendrán más razones para entristecer a la hora de dejar una casa donde han vivido largos años, dado que toda su vida estará allí contenida. El niño es su casa y la casa son sus recuerdos; su pensamiento se hallaba colocado en ese espacio que ocupaba y que puede ser el único que conoce hasta el momento. Estos recuerdos del niño y también del adulto, vividos de modo individual aunque siempre en relación con los otros, van configurando sus identidades individual y familiar.

Y es que la casa-morada se conecta con la tradición. Cuando la familia no se vincula con una memoria filial, una herencia, no se puede hablar de la familia como estructura de acogida sino de rechazo a su misma progenie¹¹.

Solamente puede haber herencia y herederos en donde hay memoria y comunicación, en donde los procesos de transmisión mantienen todo el vigor, la capacidad crítica y la creatividad que son propios de los seres humanos cuando se encuentran “fluidamente asentados” en su secuencia temporal. (Duch y Mélich, 2009, p. 100)

Solo hay herencia donde hay procesos de simbolización (en torno del alimento, del nacimiento y la muerte, de celebraciones...). Pero estos procesos, lo sabemos, se han ido fracturando. Esta ruptura conlleva, de nuevo, al olvido, a la violencia.

Qué problemática se vislumbra. Precisamente, ruptura en las transmisiones. Quienes se hacen padres, muchas veces sin el deseo de serlo, parecen no contemplar en serio dónde van a vivir sus hijos, qué espacios van a ocupar, qué objetos van a ser parte de su juego y qué personas los van a acompañar. En especial, en los grupos sociales más vulnerables por la pobreza y el desempleo, esto no se tiene en cuenta. La expresión “tener un techo” parece ser suficiente; no importan las condiciones, solo el “techo”.

Qué posibilidad educativa existe. Si las relaciones de los niños con la casa y quienes la habitan son altamente adhesivas e impresionables para su vida, la idea de concebirlos, criarlos y formarlos hasta que sean capaces, por sí mismos, de hacerle frente al mundo ha de ser cada vez *más planeada*. Planear los hijos

¹¹ Aunque parezca difícil de creer, en nuestro país esto sí sucede. Pero, de fondo, parece no importarles a muchos. Los temas que los medios de comunicación presentan sobre la familia dependen de sus patrocinadores, de quienes tienen un interés por la venta: desde pañales hasta vivienda.

es un acto educativo, y además ético. Ellos no eligen nacer ni mucho menos dónde ni con quién. Son los adultos quienes los traen, quienes determinan su venida al mundo. ¡Qué enorme responsabilidad y reto formativo! Porque los adultos habrán de considerar entonces, entre tantas otras cosas, qué relaciones, qué acciones, qué objetos, que relatos serían deseables de recordar para los hijos y para el grupo familiar.

Quizás la falta de formación de los padres, unida al hecho de que los hijos se han tenido sin previsión ni deseo, los lleva a optar por suponer que basta con ponerlos en un cuarto, en un jardín comunitario, al “cuidado” del vecino o de quien sea, y ya está. Otro reto educativo muy importante es cómo construir un *sentimiento de familia*: padre-hijos, hijos-madre, hermanos-hermanos, esposo-esposa... Sentimientos que trascienden el hecho de la consanguinidad, que no se explican del todo, pero que tienen toda la fuerza de la vinculación.

* * *

Hemos dicho que la casa-morada es un lugar de protección ante las contingencias del afuera, un espacio de recogimiento y de hospitalidad, un punto de proyección al mundo pero también de retorno de este, y que su alta incidencia en la vida de las personas determina la identidad personal y colectiva de la familia por ser centro, acogida, puente a la memoria, condición relacional, etcétera. Y que la familia, como primer escenario de simbolización, es el más impactante para la vida del ser humano.

CONCLUSIÓN

Se subraya la necesidad de volver la mirada sobre la familia y su morada. ¿Cómo hacerlo? Una de las posibilidades, en el ámbito lógico, tiene que ver con retomar los resultados de las investigaciones que se vienen haciendo sobre la familia en Colombia desde la década de los sesenta. Muchos de estos han quedado en los repositorios; sus conclusiones y proyecciones parecen no considerarse ni en la educación, ni en las políticas públicas ni en los medios de comunicación. Así mismo, sigue siendo necesario procurar estudios realmente interdisciplinarios y multidimensionales que aporten a la comprensión de la familia desde su espacio-casa.

Otra posibilidad, en el ámbito mítico, es acercarse mucho más a la *experiencia* de los miembros de la familia en su *morada* y en sus contextos particulares y, a partir de allí, emprender un trabajo y unas reflexiones de la mano de la familia y con la participación de esta. Las voces del trabajador social, del psicólogo(a), del sociólogo, que usualmente son las únicas, bien podrían aliarse con las voces del arquitecto, del maestro escolar, de la familia misma. Porque ¿dónde está la casa en la que habita la familia?, ¿cómo la habita?, ¿qué hace allí?, ¿qué hace con los objetos o utensilios donde habita?, ¿qué dice del lugar donde habita?, ¿qué dice de lo que pasa o acontece donde habita?

En últimas, sí, adolecemos de experiencias con la casa como espacio sagrado, como espacio de cohabitación y del con-vivir. Sí, necesitamos un ángel o “genio bienhechor” que inspire la estructura física de la casa y las relaciones que en ella se construyen. Un ángel que avive el calor de la vida en familia. Sí, necesitamos humanidad para que la casa no solo sea geométrica sino también y especialmente afectiva. Y sí, como afirma Gastón Bachelard (2006), “debemos estudiar continuamente cómo la dulce materia de la intimidad vuelve a encontrar, por la casa, su forma, la forma que tenía cuando encerraba un calor primero” (p. 80).

Buscando un poco de paz y buscándote a ti yo me perdí.
Me perdí, me perdí, me perdí, me perdí, pero yo aprendí. (...)
Aprendí que para uno encontrarse tiene que buscar en la raíz.
En la familia, en el pueblo, en la tierra, allí donde un día tú fuiste feliz.
Aprendí que perder y perdonar son dos remansos que le dan a uno tranquilidad.

(*Te vengo a cantar*, interpretada por el Grupo Bahía, composición de Hugo Candelario González, 2011)

REFERENCIAS

- Alfaro, M., Alarcón, Y. y Macías, M. (2008). Violencia intrafamiliar: efectividad de la ley en el barrio Las Flores de la ciudad de Barranquilla. *Revista de Derecho*, 29, 178-210.
- Archive for Research in Archetypical Symbolism (ARAS). (2011). *El libro de los símbolos*. Madrid: Taschen.

- Arnau, J. (2013). *Cosmologías de la India*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (2006). *Poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1986/2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Calvo, G. (1995). *La familia en Colombia. Un estado del arte de la investigación 1980-1994*. Bogotá: Profamilia.
- Cassigoli, R. (2010). *Morada y memoria*. México: UNAM.
- Cassirer, E. (1946/2003). *Filosofía de las formas simbólicas I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cepeda, E., Moncada, E. y Álvarez, V. (2007). Violencia intrafamiliar que afecta a estudiantes de educación básica y media en Bogotá. *Revista de Salud Pública*, 9 (4), 516-528.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (2007). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder.
- Cirlot, J. (2008). *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela.
- De Certeau, M. y Giard, L. (2010). Al alimón. En *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar* (pp. 133-150). México: Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Duch, L. (2007). *Un extraño en casa*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (1995/1998). *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación* (vol. I). Barcelona: Herder.
- Duch, L. y Mèlich, J. C. (2009). *Antropología de la vida cotidiana 2. Ambigüedades del amor*. Madrid: Trotta.
- Durand, G. (1959/2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durand, G. (2011). *La crisis espiritual en Occidente. Las conferencias de Eranos*. Madrid: Siruela.

- Eguiluz, L. (comp.). (2003). *Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico*. México: Pax México.
- Eliade, M. (1956/1998). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Paidós-Orientalia.
- Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2004). El enfoque sistémico. En *Los estudios sobre la familia*. Recuperado de [www.uv.es/jugar2/Enfoque%20 Sistemico.pdf](http://www.uv.es/jugar2/Enfoque%20Sistemico.pdf)
- Fernández, A. y Giraldo, C. (2006). *Proyecto de ampliación del Observatorio de Violencia y Delincuencia*. (Elaboración del modelo de seguimiento y evaluación del eje de violencia intrafamiliar del Observatorio de Violencia y Delincuencia de Bogotá D. C. y estado del arte sobre el registro e información existente sobre violencia intrafamiliar y abuso sexual en Bogotá D. C.). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Flórez, C. y Sánchez, L. (2010). *Fecundidad y familia en Colombia: ¿hacia una segunda transición demográfica?* Serie de Estudios a Profundidad ENDS 1990-2010. Bogotá: Profamilia; Ministerio de Salud y Protección Social; Fundación Corona; Universidad del Rosario; Universidad de los Andes; Instituto de Ciencias Políticas; Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- Fresno, M. del. (2011). *Retos para la intervención social con familias en el siglo XXI*. Madrid: Trotta.
- Giannini, H. (2010). Prefacio. En R. Cassigoli, *Morada y memoria* (pp. 13-19). México: UNAM.
- Gimeno, A. (2008). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gómez, C., Murad, R. y Calderón, M. (2013). *Historias de violencia, roles, prácticas y discursos legitimadores. Violencia contra las mujeres en Colombia 2000-2010*. Serie de Estudios a Profundidad ENDS 1990-2010. Bogotá: Profamilia; Colombia Joven; Fundación Corona; Universidad del Rosario; Universidad de los Andes; Instituto de Ciencia Política; Fundación Hernán Echavarría Olózaga; Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Harris, M. (2013). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1969/1978). *El final de la filosofía y la tarea del pensar*. Madrid: Narcea.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2015a). Todos a protegerlos: movilización social para llamar la atención sobre el buen trato a niños y niñas. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/UltimasNoticias/faces/detalleNoticia.xhtml?noti=22506#.VssbVH3hBdg>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2015b). Cerca de 5 mil niños y niñas esperan para ser adoptados. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/UltimasNoticias/faces/detalleNoticia.xhtml?noti=21267#>.
- Lévi-Strauss, C. (1998). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Paidós.
- Littleton, S. (2007). *Mitología. Antología ilustrada de mitos y leyendas del mundo*. Barcelona: Blume.
- Liotard, J.F. (1979/1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mardones, J. (2003). *La vida del símbolo*. Bilbao: Sal Terrae.
- Martín, E. y Sarmiento, B. (2007). Mitos y rituales en familias desplazadas reubicadas en Bogotá. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 103-126.
- Mayol, P. (2010). Habitar. En M. de Certeau, L. Giard y P. Mayol (eds.), *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar* (pp. 3-127). México: Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Mead, M. (1972). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Mèlich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz-Osés, A. (1998). Hermenéutica simbólica. En *Arquetipos y símbolos colectivos* (pp. 223-315). Barcelona: Anthropos.
- Páez, R. (2013). Educación, cultura y simbolismo. *Revista Enunciación*, 18, 56-69.
- Páez, R. (2016). ¿Des-víos de la familia en la formación de los hijos e hijas? Nuevos perfiles, funciones constantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 16 (1), 735-750.
- Páez, R., DelValle, M. del. Gutiérrez, Y. y Ramírez-Orozco, M. (En prensa). *La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz*. Bogotá: Unisalle; Clacso.

Periódico El Colombiano. (16 de abril de 2015).

Periódico El Tiempo. (16 de octubre de 2015).

Perrot, M. (2011). *Historia de las alcobas*. México: Fondo de Cultura Económica; Siruela.

Piaget, J. (1959/1994). *La formación del símbolo en el niño*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Pineda, J. y Otero, L. (2004). Género, violencia intrafamiliar e intervención pública en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 17, 19-31.

Pinkola, C. (2000). *Mujeres que corren con los lobos*. New York: Vintage Español.

Polo, J. y Celis, L. (2007). Apuntes acerca de la violencia, la violencia intrafamiliar y la violencia escolar. *Revista Psicogente*, 10 (17), 16-25.

Prettel, M. y Palacio, J. (2010). La comunicación familiar en asentamientos subnormales de Montería (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 25, 1-25.

Rodrigo, J. y Palacios, J. (coords.). (1998/2012). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Rojas, M. y Linares, J. (2013). *Sociología y familia. Relaciones por construir*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Salas, L. (2005). Transmisión intergeneracional de la violencia intrafamiliar: evidencia para las familias colombianas. Documento CEDE 2005-47. Bogotá: Universidad de los Andes.

Tresidder, J. (2008). *Los símbolos y sus significados. Guía ilustrada de más de mil símbolos, con sus significados tradicionales y actuales*. Barcelona: Blume.

Capítulo 4

PARADOJAS DEL DESARROLLO HUMANO PARA LA ESCUELA Y LA FAMILIA

José Luis Meza Rueda¹

Yo tenía prisa...

Un día salí hacia la orilla del mar. Caminaba ligero y contento, como si me hubiera librado de algún peligro o de algún pecado. El deseo indiscreto, que me asaltara por la mañana, de averiguar lo por venir antes de que se realizara, se me presentó de pronto como un sacrilegio.

Recordé la mañana en que hallé en la corteza de un árbol un capullo, en el momento en que el gusano rompía los hilos envolventes para convertirse en mariposa. Esperé largo rato, pero tardaba demasiado, y yo tenía prisa. Fastidiado me incliné, y quise ayudarlo calentándolo con el aliento. Lo hice impaciente, y el milagro comenzó a cumplirse ante mis ojos, con un ritmo más precipitado que el normal.

La envoltura se abrió, el gusano salió arrastrándose, y no he de olvidar jamás el horror que sentí al verlo: las alas estaban todavía encogidas, dobladas. Con todas las fuerzas de su cuerpecillo, el pobre gusano trataba de extenderlas. Inclinado hacia él, yo le ayudaba con el calor de mi aliento.

En vano. Una paciente maduración era necesaria en aquel caso. El despliegue de las alas debía producirse lentamente al calor del sol: ahora era tarde. Mi aliento había forzado al gusanillo a que

¹ Licenciado en Estudios Religiosos de la Universidad de La Salle. Especialista en Educación Sexual y Familiar de la Fundación Universitaria Monserrate. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Magíster y Doctor en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor asociado de la Universidad de La Salle y de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Miembro del grupo Educación Ciudadana, Ética y Política. Correo electrónico: jlmeza@unisalle.edu.co.

se presentara fuera del capullo, todo arrugadito, antes de término. Se agitó desesperadamente, y unos segundos después estaba muerto en la palma de mi mano.

Ese cadáver pequeñito, creo que es el mayor peso que gravita sobre mi consciencia. Pues, lo comprendo perfectamente hoy, es pecado mortal forzar las leyes de la naturaleza. No debemos precipitarnos ni impacientarnos, sino seguir con entera confianza el ritmo eterno.

Me senté en una roca para asimilar con total tranquilidad este pensamiento. ¡Ah! ¡Si la mariposilla revoloteara constantemente ante mi vista para señalarme el camino...!

(N. Kazantzakis, "Alexis Zorba", 1946)

En los inicios del año 2014, con la Dra. Ruth Milena Páez y un grupo de profesores que recién iniciaba su Maestría en Docencia en la Universidad de La Salle, nos embarcamos en la empresa de preguntarnos por la *relación entre familia y desarrollo humano*. Aunque el verbo *embarcar* se usa coloquialmente para decir que te has metido en algo complicado y, por lo tanto, ¡estás en problemas!, también es verdad que sugiere subirse al barco para iniciar un recorrido que, si bien tiene un puerto de partida y otro de llegada, también es cierto que tiene mucho de aventura. Efectivamente, el recorrido realizado ha sido una aventura que nos ha permitido descubrir algunas realidades sospechadas pero también otras impensadas frente a una pregunta común: ¿Cuál es la influencia de la familia y su relación con la escuela en el desarrollo humano de los estudiantes? Podrán imaginar que, como este problema era de gran envergadura, fue necesario acotarlo y seccionarlo so pena de tener una mirada reducida y fragmentada de la realidad.

Los hallazgos no han sido pocos y algunos de ellos los estamos compartiendo en este libro. En particular, con este capítulo quiero dar cuenta de un concepto tan complejo como polisémico, el de *desarrollo humano*, pero pensado desde la relación familia-escuela. En un primer apartado, me detendré en el significado de desarrollo humano y la noción que parece ser la más aceptada en este momento, la cual se nuclea en torno a las capacidades. Y, en el segundo apartado, daré cuenta de la opción de desarrollo humano a la cual hemos apostado en cada una de nuestras investigaciones, entre otras razones, porque tiene un correlato en el discurso educativo: la formación integral. Debo advertir que, a lo largo del segundo acápite, iré señalando paradojas que, a mi modo de ver, resultan entre la teoría y la práctica; entre las ideas de los expertos, la realidad de la cual somos testigos y los hallazgos de las pesquisas realizadas.

UNA MIRADA AL CONCEPTO DE DESARROLLO HUMANO

El término *desarrollo humano* aparece en múltiples campos y escenarios bajo nociones que podrían ser contrarias. La política, la economía, la comunicación, la psicología, la filosofía y, por supuesto, la pedagogía lo usan en sus discursos para dar fuerza a sus planteamientos y propuestas. El concepto aparece también en las teorías psicológicas para explicar la ontogenia; en los manuales de superación solazados en vulgarizar aparentes caminos de autorrealización; en elaborados informes de las Naciones Unidas en donde es observado a través de indicadores nacionales; o en las teorías económicas y sociales más contemporáneas que discuten, por ejemplo, la importancia de la conformación de capital social (Rey, 2002). Con todo, el término *desarrollo humano* ha tenido su mayor despliegue en el campo socioeconómico y, tal vez, por la misma razón, es allí en donde se ha hecho más problemático.

En la actualidad el *desarrollo humano* se entiende como un proceso de expansión de las libertades de las personas para llevar una vida prolongada, saludable y creativa; conseguir las metas que se consideran valiosas y participar activamente en darle forma al desarrollo de manera equitativa y sostenible en un planeta compartido. Desde este enfoque las personas son a la vez beneficiarias y agentes motivadores del desarrollo humano, como individuos y colectivamente (Tezanos, Quiñones, Gutiérrez y Madrueño, 2013, p. 13; PNUD, 2010, p. 24).

Sin embargo, llegar aquí no ha sido fácil. Debemos recordar el intenso debate que ha habido en los últimos treinta años acerca de lo que debería entenderse por desarrollo humano, porque a una determinada concepción subyace una determinada estrategia de progreso. Por eso, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a través de sus *informes sobre desarrollo humano* y los correspondientes *índices de desarrollo humano* (IDH), se ha esforzado, desde 1990, en operativizar el concepto para influir en el diseño de políticas de progreso nacionales e internacionales que mejoren la calidad de vida de las personas. De esta forma, viene bien reconocer que ha habido un intento legítimo por cambiar el núcleo del desarrollo al pasar de los mandatos del diseño económico imperante (centrados en el crecimiento del PBI) a una apuesta multidimensional que está más centrada en el florecimiento de las capacidades humanas (Tezanos et al., 2013). Al respecto, señalan Sergio Tezanos et al. (2013):

La concepción del desarrollo como un proceso de expansión de las capacidades humanas se forja a partir de las críticas al enfoque del desarrollo económico como un mero proceso de crecimiento de la renta *per capita* de los países. Además de la crítica técnica de que la renta *per capita* es una media aritmética que no tiene en cuenta los aspectos distributivos (es decir, las desigualdades), empieza a fraguarse la idea de que el desarrollo es un concepto “multidimensional”, que no debe simplificarse con visiones “economicistas”, sino que debe enriquecerse con otras dimensiones sociales, políticas, culturales y medioambientales. (p. 13)

Ahora bien, el hecho de que desde hace varios años se esté afirmando que “la verdadera riqueza de una nación está en su gente” y que, por tanto, “el objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa” (PNUD, 1990, p. 31), no significa que esto sea así. Este acuerdo, que resulta obvio, se olvida con frecuencia precisamente por la preocupación reiterada en la acumulación de bienes de consumo y riqueza financiera. Basta caer en la cuenta de lo que sucede cuando leemos el periódico o vemos el noticiero: nos perturba más la subida del dólar o la pérdida de valor de las acciones de alguna empresa que la muerte de un niño por falta de comida o una marcha de profesores que reclaman mejores garantías en su trabajo. Entender la complejidad de esta realidad, en la que confluyen creencias, imaginarios, actitudes y prácticas, desborda el propósito de este capítulo pero nos exige un reto. Al respecto vale la pena remitirse al estudio *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, del sociólogo polaco Zigmunt Bauman (2005).

Aunque el PNUD, a la luz del pensamiento del Premio Nobel en economía Amartya Sen (2002), identificó tres dimensiones “esenciales” del desarrollo humano —disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y lograr una vida decente—, también reconoce que estas no agotan dicho concepto. En su página web aparecen siete dimensiones básicas del desarrollo humano: 1) *progreso social*, consistente en el acceso universal a la educación y a los servicios de nutrición y salud; 2) *economía*, en la cual se remarca la importancia del crecimiento económico como *medio* (y no como *fin*) para reducir las desigualdades y mejorar los niveles de desarrollo humano; 3) *eficiencia*, en términos de uso y disponibilidad de los recursos; se defiende que el desarrollo humano propicia el crecimiento y la productividad, siempre y cuando este

crecimiento beneficie de manera directa a las personas pobres, las mujeres y los excluidos; 4) *igualdad*, en cuanto al crecimiento económico y el conjunto de las dimensiones del desarrollo humano; 5) *participación y libertad*, en especial mediante el empoderamiento, la gobernabilidad democrática, la igualdad de género, los derechos civiles y políticos y la libertad cultural, particularmente en los grupos marginados (definidos por aspectos tales como urbano/rural, sexo, edad, religión, origen étnico, parámetros físicos y mentales, etc.); 6) *sostenibilidad* para las generaciones futuras, en términos ecológicos, económicos y sociales; y 7) *seguridad humana*, consistente en las garantías ante las amenazas crónicas de la vida cotidiana, por ejemplo el hambre y las discontinuidades repentinas, como el desempleo y los conflictos.

Si hacemos una lectura transversal de estas dimensiones, nos damos cuenta de las características que están en la base de dicha concepción (Rey, 2002). En primer lugar, el desarrollo humano se centra directamente en el progreso de la vida y el bienestar humanos, es decir, en una valoración de la vida. Segundo, el desarrollo humano se vincula con el fortalecimiento de capacidades que le permiten a una persona ser y hacer. En tercer lugar, el desarrollo humano tiene que ver con la libertad de poder vivir como nos gustaría hacerlo. Esto incluye unas oportunidades habilitadoras, como la educación. Finalmente, el desarrollo humano está asociado a la posibilidad de que todos los individuos sean sujetos y beneficiarios del desarrollo.

Sin embargo, vale la pena insistir, ¿esto es así?, ¿es posible tal apuesta en este vasto planeta de 8.000 millones de habitantes? O, si se quiere, para no ir tan lejos, ¿lo es en nuestro país de 49 millones? De entrada tendremos que decir que no es posible un desarrollo humano homogéneo. El mismo Amartya Sen explica que las desigualdades se derivan de la diversidad humana. No nacemos todos iguales porque, a diferencia de lo que plantea el filósofo político John Rawls², quien considera que existen unas dotaciones iniciales en las que confluyen capacidades naturales y bienes fundamentales, Sen distingue entre *capacidades y realizaciones*. Las capacidades de los individuos, de suyo, son desiguales porque el talento y los bienes están desigualmente repartidos. En cambio, las realizaciones tienen que ver con las maneras como las personas aprovechan su potencial (Sen, 1995, p. 204). Como dichas maneras

² La perspectiva de las capacidades de Sen es diferente a la de Rawls porque, sobre la igualdad de oportunidades, este último no siempre toma en cuenta las condiciones de partida de quienes hacen uso de dichas oportunidades (Uribe, 2008, p. 205).

están ligadas a las oportunidades, y las oportunidades no se presentan de la misma forma, podemos intuir lo diverso —pero también lo dramático— de la realidad. Entonces, ¿para qué el desarrollo humano? El desarrollo humano crea oportunidades para la expansión de las capacidades humanas y la mejora de la calidad de vida. Si esto se logra, la realidad se hace menos desigual y menos dramática.

Pero, mientras llegamos a ello, la desigualdad y el subdesarrollo no pueden ser motivo de desaliento; al contrario, han de convertirse en un desafío para todos, sobre todo para aquellos que trabajamos con y por los seres humanos (como los educadores). Una clave de trabajo la da el mismo Amartya Sen quien, en su obra *Desarrollo y libertad* (1999), presenta su tesis básica de que las libertades (en plural) son el principal objetivo del desarrollo, en oposición a una visión de la economía que se centra en las utilidades, el ingreso y la riqueza. La perspectiva de la libertad sería una manera alternativa de concebir el desarrollo:

Una concepción satisfactoria del desarrollo debe ir mucho más allá de la acumulación de riqueza y del crecimiento del producto nacional bruto y de otras variables relacionadas con la renta (...) El desarrollo tiene que ocuparse más de mejorar la vida que llevamos y las *libertades* que disfrutamos. (Sen, 2002, p. 31)

Sen menciona cinco tipos de libertades: 1) *libertades políticas*, que incluyen la libertad de elegir gobernantes y ser elegidos, de criticar las autoridades, la libertad de expresión y de prensa, y los derechos humanos en general; 2) *libertades sociales* que le permiten al sujeto tener acceso a servicios educativos y sanitarios de calidad; 3) *libertades económicas*, en forma de oportunidades para participar en el comercio, la producción (libertad de empleo) y el sistema financiero; 4) *garantías de transparencia* y necesidad de franqueza en la divulgación de la información para prevenir la corrupción; y 5) *acceso a la red de protección social* que impida a la población vulnerable caer en miseria (Sen, 2002, p. 206).

Lo dicho hasta aquí nos permite ver que *las capacidades son el núcleo del desarrollo humano; y su expansión es el propósito del desarrollo humano*. Por eso, vale la pena preguntarse sobre el papel que pueden jugar la familia y la escuela en su realización.

NUESTRA OPCIÓN: DESARROLLO HUMANO COMO FLORECIMIENTO DE CAPACIDADES

La filósofa norteamericana Martha Nussbaum (1993, p. 71) considera que hay unas capacidades funcionales humanas básicas: 1) poder vivir hasta el final una vida humana completa, tanto como sea posible, sin morir prematuramente, o antes de que la vida de uno haya quedado tan reducida que no merezca la pena ser vivida; 2) poder tener buena salud, estar suficientemente alimentado, tener alojamiento, tener oportunidades para vivir sexualmente y poder desplazarse de un lugar a otro; 3) poder ligarse a personas y cosas fuera de nosotros mismos, amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, sentir pena por su ausencia; en general, amar, sentir tristeza, anhelos y gratitud; 4) poder formarse una concepción del bien y comprometerse en una reflexión crítica acerca de la planificación de la propia vida; 5) poder vivir con y para otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, comprometerse con formas de interacción familiar y social; 6) poder preocuparse y actuar en favor de la vida (de los animales, de las plantas, de la naturaleza); 7) poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas; y 8) poder vivir la vida y la de nadie más, vivirla en el propio contexto.

La expansión de estas capacidades responde a las necesidades del ser humano, como la subsistencia, la protección, el afecto, el entendimiento, la creación, la participación, el ocio, la identidad y la libertad (Elizalde, 2006, p. 29)³. En este punto de nuestra exposición vale la pena decir que las *necesidades* son otra forma de llamar a las *capacidades*, porque aquellas tienen una doble dimensión: carencia y potencia. En este sentido, el economista chileno Manfred Max Neef (1993) afirma:

Comprendidas en un amplio sentido, y no limitadas a la mera subsistencia, las necesidades patentizan la tensión constante entre carencia y potencia tan propia de los seres humanos. Concebir las necesidades tan solo como carencia implica restringir su espectro a lo puramente fisiológico, que es precisamente el ámbito en que una necesidad asume con mayor fuerza y claridad la sensación de “falta de algo”. Sin embargo,

³ Riechmann (1999, p. 14) sugiere su propia lista con algunas coincidencias: alimentos adecuados y agua limpia, alojamiento adecuado, ambiente de trabajo sin riesgos, atención sanitaria adecuada, seguridad en la infancia, relaciones primarias significativas, seguridad física, seguridad económica, enseñanza adecuada y seguridad en el control de la natalidad, el embarazo y el parto.

en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y, más aún, pueden llegar a ser recursos. La necesidad de participar es potencial de participación, tal como la necesidad de afecto es potencial de afecto. (pp. 49-50)

De otra parte, las *necesidades* son una pista para cartografiar las *dimensiones del ser humano*: cognitiva, socioafectiva, corporal, volitiva, comunicativa, moral y espiritual, que, si bien podrían ser más, nos dan otra perspectiva para entender el desarrollo humano. En otras palabras, la evolución de la visión socioeconómica en la cual nos hemos detenido en la primera parte debe ir de la mano de la perspectiva onto-antropológica, porque puede resultar más cercana al mundo de la educación. Para ilustrar esto, vale la pena detenerse en la categoría de *formación integral*, la cual resulta usual en el discurso pedagógico y educativo. Pues bien, la formación integral es la manera como la educación hace posible el desarrollo humano y, para ello, identifica las dimensiones a las cuales pretende atender en un contexto y momento histórico determinados.

El aporte de la educación al desarrollo humano, en el marco de las profundas transformaciones sociales que han ocurrido en las últimas décadas, exige pensar en *la idea que tenemos de ser humano y de sociedad*, como también en las nuevas funciones que la educación debe desempeñar para que nadie quede excluido (Filmus, 2005). Esto sería lo más coherente con una noción de desarrollo que pone a la gente en primer lugar. Esta opción exige que la educación juegue un papel crítico frente a aquellas ideologías que tratan de reducir o fragmentar al ser humano porque, aunque no lo parezca, quieren salvaguardar intereses económicos o políticos. Cuando la educación y otros saberes sociales develan dichas ideologías, se encuentra flagrantemente que hay una clara apuesta por el *tener* más que por el *ser*, y por eso somos testigos y víctimas del hiperconsumismo, el hedonismo, el presentismo, el utilitarismo, la civilización del espectáculo, la hipertecnologización de las relaciones sociales y la cosificación del ser humano.

Por tomar solo uno de estos fenómenos, pensemos en la manera como los medios audiovisuales e informáticos representan una instancia de socialización tan relevante como la familia y la escuela. Las nuevas tecnologías de información y comunicación influyen de manera crucial en los estilos de vida, las visiones de mundo y la imagen de país que se forman los jóvenes. Condicionan no solo las maneras de vivenciar y verbalizar su vida cotidiana, sino las formas de con-

cebirse a sí mismos y sus proyectos de vida. Los adolescentes suelen aprender a través de la televisión, la internet y las redes sociales las herramientas de la modernización y la retórica de los sentimientos (Martín-Barbero y López de la Roche, 1998).

Todos estos fenómenos son de suma importancia y darían para realizar múltiples investigaciones. Ahondar sobre ellos desborda el propósito de este escrito. Por ahora, quedan enunciados. Retomemos la perspectiva onto-antropológica del desarrollo humano.

El ser humano, como todo ser vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos; es una totalidad integrada y dinámica conformada por diversas dimensiones. Su imbricación constituye la personalidad; en cambio, su falta de integración desencadena procesos patológicos de diferente índole (orgánica, psicológica o social).

Llevar a un ser humano a su pleno desarrollo y madurez, en su realidad integral, constituye la empresa más difícil y ambiciosa que pueda proponerse una persona, una institución e, incluso, una sociedad completa. Sin embargo, caminar en esa dirección, abriendo horizontes e iluminando caminos, es la meta que se propone, en general, toda verdadera educación y desarrollo pleno del ser humano. (Martínez, 2009, p. 120)

En este sentido, el concepto mismo de *desarrollo*, cuando está referido al ser humano, debe ser entendido como despliegue, expansión o florecimiento de sus dimensiones —o, si se quiere, de sus capacidades—, pero ¿se está dando ese despliegue? Si es así, ¿cómo está ocurriendo? Para responder, detengámonos en algunas dimensiones y sus paradojas.

Un adecuado *desarrollo biológico o corporal* del ser humano requiere, desde los albores de su conformación inicial, cuidado, esmero y atención especiales. Por ejemplo, una dieta deficitaria o mal balanceada es responsable de múltiples problemas. El organismo humano necesita proteínas, carbohidratos, grasas, minerales y vitaminas para un crecimiento equilibrado. Pero resulta paradójico que un estudiante acuda a la cafetería del colegio o eche mano de la lonchera que su mamá le preparó y se encuentre, sobre todo, con bebidas gasificadas y alimentos con grasas monosaturadas (que bien los ubican dentro del tipo *junk food*). Como el desarrollo corporal va más allá de lo nutricional, este contempla

el autocuidado a través de prácticas físicas saludables y la configuración de una sana autoimagen.

Otra paradoja es que, mientras algunos creen que la no intervención del cuerpo sería lo más acertado, otros consideran que la mejor expresión de la posesión y singularización del cuerpo estaría en su intervención. Ejemplo de ello es la investigación de Sandra Pacheco y María Helena Moreno, cuyos resultados son presentados en el capítulo “Persuadidos de mirar el cuerpo de los adolescentes: familia y escuela en el desarrollo corporal”, en este libro. Aquí queda claro que el uso de *piercings* y expansiones es una expresión de la búsqueda de singularidad, pero sobre todo es una forma indeleble a través de la cual cuentan los hitos de su historia personal.

El *desarrollo cognitivo* contempla los procesos intelectivos y las formas de pensamiento, aspectos que no pueden verse de forma aislada o reducida. Ejemplo de ello es que, a veces, creemos que solo pensamos con la cabeza y no caemos en la cuenta de que también pensamos con el corazón y con todo lo que somos para comprender el mundo de la vida. Si esta comprensión se hace de forma no-pasiva, es gracias al tan anunciado pensamiento crítico. Sin embargo, lo paradójico es que, aunque es lo que más esperamos, en la práctica es lo que menos promovemos (en la escuela y en la familia). En el trabajo “Familia y escuela en el desarrollo del pensamiento crítico. Aporte a la dimensión cognitiva de los adolescentes”, también incluido en el presente libro, los investigadores Jorge Correa, Natali Fuentes, María Teresa Maldonado y Dolly Tenjo identificaron que padres maltratadores, desinteresados y ausentes inciden en que sus hijos presenten inseguridad, baja autoestima y repetición de las conductas paternas. En otras palabras, la paradoja reside en que queremos que los niños tengan una mirada crítica capaz de ver otros cursos de acción, pero la mayor parte del tiempo alimentamos la pasividad, la homogeneidad y la obediencia.

La *dimensión socio-afectiva* del desarrollo reconoce la posibilidad de relación vincular con otros que también buscan el despliegue de sus propias capacidades. Sentimientos, emociones y pasiones son el “contenido” permanente de esta dimensión y ocurren *ad intra* y *ad extra* del sujeto. Su riqueza incide en el despliegue de otras capacidades como la lingüística, intelectual, estética y moral, por no decir que en todas. Al respecto, es indudable el papel que juega la familia en el desarrollo socio-afectivo, cualquiera que sea su tipología. José Iván Castaño, Joham Becerra, Francia Lozano y Nubia Torres, en su texto “Tipos de

familia y su influencia en la convivencia escolar. Aportes al desarrollo social” (en este volumen), confirman que las relaciones familiares tienen gran influencia sobre las actitudes y comportamientos positivos o negativos de los hijos, independientemente del tipo de familia al cual se pertenezca. Más todavía, los hallazgos ponen entre paréntesis la creencia de que la familia nuclear —no la familia recompuesta, alternativa o monoparental— es el mejor escenario para crecer socioafectivamente. Lo importante —señalan los investigadores— será la calidad de las relaciones que ocurran en la familia.

De otra parte, en el trabajo “Familia y escuela: motores del desarrollo afectivo en niños de ciclo 2”, de Marilyn González, Sirley González, Luis Antonio Niño y Wilman Valencia (en esta obra), se evidencia que el tiempo de acompañamiento de padres y docentes hacia los niños no es suficiente ni adecuado. Un factor de riesgo es el aislamiento y la ausencia de relaciones sociales, lo cual conduce a los niños a experimentar sentimientos de marginación. La paradoja es que los padres dicen no pasar tiempo suficiente con sus hijos porque deben trabajar para darles lo que necesitan, pero lo que ellos necesitan es compañía y afecto. Sobra decir que la soledad es el sentimiento que más están viviendo las nuevas generaciones.

La *dimensión volitiva*, que inscribe el ejercicio de la voluntad, sufre una de las mayores paradojas en la escuela. Esta quiere que los niños y jóvenes aprendan a tomar decisiones, pero todo el tiempo los está regulando. Por ejemplo, la escuela les dice lo que deben aprender, cuándo deben hacerlo, en qué momento deben interrumpir... entre otras cosas. Las prácticas regulativas y de control van en contravía de la autonomía que la escuela procura, al menos nominalmente. Los hallazgos presentados en el capítulo “El desarrollo volitivo: claves para la familia y la escuela en la toma de decisión profesional”, de la investigación realizada por Deisy Forero, Edison Lombana y John Solórzano (en este volumen), son contundentes al respecto. Familia y escuela conocen qué es la voluntad pero no saben cómo educarla. Incluso, algunos creen que no es posible hacerlo. De manera específica, con respecto a la toma de decisión profesional como algo muy propio de los últimos años de secundaria, se descubre que el común denominador es la imposición de los deseos de los padres a sus hijos.

La *dimensión comunicativa*, absolutamente presente en cada momento de la vida del ser humano, le permite dar a conocer todo lo que le pasa y vive en las otras dimensiones. El *homo loquens*, el hombre que habla, se distingue

de otras especies porque la palabra, con su carga denotativa, connotativa y performativa, dice de la realidad, la crea y la transforma; pero también el silencio, el gesto, el símbolo y la imagen forman parte de esta dimensión y pueden comunicar mucho más que el lenguaje análogo. “Es imposible no comunicar”, afirma Paul Watzlawick (2014), de la Escuela de Palo Alto. En el trabajo “Familia y escuela, es hora de darnos la mano. Su incidencia en el desarrollo comunicativo”, de Patricia Acevedo, Alida Hernández, Fredy Quitora y Julie Rodríguez (en este volumen), se evidencia la importancia de la comunicación entre profesores y padres de familia para estar al tanto del proceso de los estudiantes. Aunque haya una preferencia por la comunicación oral sobre la escrita, las dos formas son utilizadas tanto por los unos como por los otros. En el mismo estudio se presentan unos hallazgos sobre las actitudes favorables y desfavorables que asumen los diversos actores frente a las situaciones de los estudiantes que se quieren abordar. Con todo, debemos reconocer que, paradójicamente, nunca habíamos tenido tantos medios y recursos de comunicación y, sin embargo, existe una fractura en la comunicación de la familia hacia la escuela y viceversa.

El *desarrollo moral*, tan necesario en estos días en un país como el nuestro, aplastado por sus índices de corrupción, homicidio/feminicidio, desconfianza, “avivatazgo”, indiferencia e intolerancia, debería convertirse en un propósito frontal de la sociedad, la escuela y la familia. El alcance del sujeto ético, como “la mayoría de edad moral” a la cual está llamado todo ser humano, integra los valores que resultan necesarios para poder vivir y convivir con el otro, cuidar de la naturaleza y procurar el bien común. Sin embargo, lo que constatamos es un rezago en esta dimensión: somos menores de edad moralmente hablando, aunque seamos adultos. En el estudio “Diálogo familiar y desarrollo moral en los adolescentes”, los investigadores Alexandra Acuña, María Angélica Lozano, Yovanni Palacio y Camilo Perilla (en este volumen) corroboraron algunos rasgos característicos del estadio 4 de desarrollo moral de la teoría evolutiva de Kohlberg, la correspondencia entre los valores que promueven la familia y la escuela, y la incidencia de los estilos autoritario y democrático en la formación de los hijos. Resulta curioso que en los estudios realizados por el grupo de investigación Ambiente Ético con jóvenes universitarios hemos encontrado que, igualmente, estos se ubican en el estadio 4 del nivel convencional, de lo que se deduce un estancamiento en su desarrollo moral debido, entre otras razones, a la cultura heterónoma, de control y de recompensa-castigo que parece “normal” en nuestro contexto.

La *dimensión espiritual* que no por nombrarla de último es la menos importante es la más olvidada en una cultura que ha optado por la banalidad, lo superfluo, lo material, el consumo, la obsolescencia y la vida líquida. El ser humano de hoy se resiste a crecer desde adentro, a mirar su sí mismo, a buscar el sentido de su vida, a trascender gracias a la hondura de su existencia. No obstante hay una luz de esperanza, como lo revela la investigación “La espiritualidad, experiencia interior que da sentido a la vida: aportes desde la familia y la escuela”, en el cual los investigadores Deisy Beltrán, Carlos García, Lugdy Manzano y Fredy Murillo (en este volumen) exploraron su significado en un grupo de estudiantes y sus familias. Resulta interesante lo que ellos denominaron *espiritualidad inmanente* —que en sí misma parece ser una *contradictio in terminis*—; al indagar por lo que encierra, encontramos algo profundo, tal vez una actualización de aquella búsqueda espiritual que pretende la sacralización del mundo, de la vida, del otro. Aquí la solidaridad, el servicio, el amor, el perdón y la armonía con esos otros de carne y hueso se constituyen en experiencias espirituales.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Volvamos al principio: los tiempos actuales, bastante complicados por demás, nos han impuesto un ritmo imparables. Nuestros congéneres —y nosotros mismos— vivimos en situación de estrés, que no significa otra cosa que la presión y el afán con los cuales tenemos que hacer las cosas o queremos que sucedan. Al final, como en el cuento de Kazantzakis que encabeza este escrito, hemos forzado la naturaleza y el espíritu mismo, y no estamos disfrutando la vida.

El desarrollo humano está quedando a medias o reducido a algunas de las dimensiones nombradas. Perdemos a diario la visión de totalidad que encierra la persona. Las experiencias que pueden promover la expansión de las dimensiones y las capacidades allí contenidas, cada vez, advienen más pronto, con mayor intensidad y sin conciencia de su significado. Como lo dijimos atrás, nos encontramos frente a uno de los grandes desafíos de la educación para el siglo XXI. Responder a él requiere la mayor sinergia posible entre la familia y la escuela, y entre estas y la sociedad.

El desarrollo humano tiene un ritmo propio aunque el entorno (la cultura, los medios, los pares) alimente la precocidad. No debemos precipitarnos ni impacientarnos, pero tampoco caer en el quietismo o la pasividad. El justo medio, la reflexividad de las cosas, la ponderación de lo verdaderamente humano, es una

de las tareas que debe procurar la familia y la escuela superando las paradojas enunciadas que, por supuesto, no son todas y, sin embargo, podrían provocarnos para pensar en lo que está sucediendo y en lo que estamos haciendo. Abrazar lo humano y creer en ello implica comprender la realidad aunque, en muchos casos, nos resulte dramática y desconcertante.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Elizalde, A. (2006). *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad*. Medellín: Universidad Nacional de Antioquia.
- Filmus, D. (2005). Desafíos de la educación para el desarrollo humano integral. En *La agenda ética pendiente de América Latina*. Buenos Aires: BID.
- Martín-Barbero, J. y López de la Roche, F. (comps.). (1998). *Cultura, medios y sociedad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 8 (23), 119-138.
- Max Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- Nussbaum, M. (1993). *Capacidades humanas y justicia social*. En M. Max Neef, *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- PNUD. (2010). *Informe sobre desarrollo humano 2010*. La verdadera riqueza de las naciones: Camino al desarrollo humano. Madrid - México: Mundiprensa.
- PNUD. (1990). *Desarrollo humano*. Informe 1990. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Rey, G. (2002). Cultura y desarrollo humano: unas relaciones que se trasladan. Recuperado de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a04.htm>
- Riechmann, J. (1999). *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. Madrid: La Catarata.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.

Capítulo 4. Paradojas del desarrollo humano para la escuela y la familia

Sen, A. (2002). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.

Tezanos, S., Quiñones, A., Gutiérrez, D. y Madrueño, R. (coords.). (2013). *Desarrollo humano, pobreza y desigualdades*. Santander: Cátedra de Cooperación.

Uribe, C. (2008). *Teorías y conceptos de desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Watzlawick, P. (2014). *No es posible no comunicar*. Barcelona: Herder.

**SEGUNDA PARTE:
INVESTIGACIÓN APLICADA**

Capítulo 5

TIPOS DE FAMILIA Y SU INFLUENCIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR: APORTES AL DESARROLLO SOCIAL

José Iván Castaño Gómez¹
Joham Becerra Llamosa²
Nubia Torres Arana³
Francia Elena Lozano Marulanda⁴

A lo largo de la historia, y fundamentalmente en las últimas décadas, la sociedad ha sufrido cambios vertiginosos que han sometido a la familia a transformaciones radicales, tanto en su interior como en su relación con otros microsistemas. Uno de los grandes cambios evidenciados es la conformación de distintos tipos de familia, con los cuales se rompe la hegemonía de la familia nuclear (o tradicional) y se establecen nuevos vínculos relacionales que, en ocasiones, terminan influyendo en el desarrollo y formación social de quienes la confor-

¹ Licenciado en Teología de la Universidad San Buenaventura de Bogotá. Licenciado canónico en Teología con énfasis en Formación Sacerdotal de la Universidad Bolivariana de Medellín. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Fundación Universitaria Católica del Norte de Santa Rosa de Osos. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Correo electrónico: joseivancastanogomez@gmail.com.

² Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía y Recreación Ecológica de la Universidad Los Libertadores. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Correo electrónico: johambecerra@hotmail.com.

³ Licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Planeación Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Magistra en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Correo electrónico: nubiatorresarana11@hotmail.com.

⁴ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magistra en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Correo electrónico: franelenloza@hotmail.com.

man. La escuela no es ajena a tales circunstancias y también se ve influenciada por lo que socialmente acontece en dicha realidad. De ahí que el aporte de la familia y la escuela en la construcción convivencial de los niños y jóvenes sea fundamental, necesaria y pertinente, ya que, como lo afirma Bronfenbrenner (1987), son estos dos microsistemas los primeros y directos implicados en la formación y el desarrollo de la dimensión social del individuo.

Otra realidad, de la cual nos percatamos actualmente, es la incapacidad de convivir con los demás y con el entorno. Tal incapacidad es llamada de diversas maneras, por ejemplo, intolerancia, falta de reconocimiento del otro, violencia social, etc. Sin embargo, creemos que, en el fondo de tal problemática, el ser humano no sabe o no ha aprendido a tener relaciones sanas manifestadas en el reconocimiento, respeto o valor del otro en la familia, la escuela y la sociedad. No en vano los medios de comunicación sacan a la luz pública diferentes comportamientos sociales que se convierten en evidencia de lo que nos falta por aprender.

Actualmente, los planteles educativos tanto del ámbito público como privado y, en particular, las estudiantes del Colegio Marco Antonio Carreño IED y del Gimnasio Los Arrayanes de la ciudad de Bogotá, no han sido ajenas a tal realidad social. Como grupo investigador nos hemos preocupado por los comportamientos convivenciales traducidos en agresión física, verbal y gestual que aparecen en las relaciones de dichas estudiantes. Nos preocupa como docentes la incapacidad de convivir con otros, expresada en el incremento de actitudes violentas, riñas y problemas convivenciales en este ámbito escolar.

A esto se suma la intervención (o falta de intervención) de la familia como aquel microsistema en el que se debe encontrar el fundamento de la sana convivencia desde las experiencias, educación y acompañamiento vivido con todos sus miembros. Nos cuestionamos sobre lo que responsablemente ella tiene que aportar a la formación ciudadana y, en particular, a las expresiones convivenciales de las jóvenes en edad escolar. Debatimos el papel de la familia en la formación convivencial de sus miembros; más a fondo, nos preguntamos si las diversas tipologías de familia que encontramos en la sociedad actual y en el contexto de la formación escolar influyen o afectan la sana convivencia de las estudiantes en el marco de la escuela.

Al considerar la familia como la primera formadora de las actitudes convivenciales de sus hijos, como grupo investigador hemos creído posible comprender esta problemática compleja que se relaciona con la tipología familiar. Este tema

es de particular interés porque existe una preocupación con respecto a las formas de relación de los jóvenes en el ámbito escolar por parte de los planteles educativos, directivos, padres de familia, docentes y distintas ciencias de la educación. Además, resulta pertinente investigar acerca de la relación entre familia y escuela, ya que estos microsistemas influyen en el desarrollo y fortalecimiento de los jóvenes a la hora de configurar la convivencia con los otros.

Así, desde un estudio de casos, se ha querido indagar por las problemáticas convivenciales presentadas en el mundo juvenil y determinar si la familia tiene alguna influencia. Por lo anterior se hizo necesario plantear un proyecto titulado “Incidencia de la tipología de familia en los problemas de convivencia escolar”⁵. La pregunta problema que orientó la investigación de la cual se deriva este escrito fue: ¿Cómo influye la tipología familiar de las estudiantes del grado noveno en la convivencia escolar de las instituciones Marco Antonio Carreño IED y Gimnasio Los Arrayanes? En estas instituciones encontramos un índice considerable de problemáticas familiares y convivenciales que reflejan, a su vez, problemáticas en el mesosistema y macrosistema. Cabe resaltar que esta investigación hizo parte del macroproyecto “Familia y desarrollo humano” propuesto por la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, dentro del cual se asumió la dimensión social como aspecto primordial del desarrollo humano.

A continuación se da cuenta de algunos elementos y hallazgos de la investigación. En primera instancia se realizará una aproximación al marco teórico y la metodología utilizada en el proceso investigativo. En el segundo apartado se presentarán los hallazgos más importantes de la investigación, enmarcados desde una mirada crítica a tres imaginarios sociales sobre la familia. Finalmente, en el tercer apartado, se darán a conocer las conclusiones a las que se llegó y se abre paso a futuras investigaciones sobre la familia y la escuela.

UNA APROXIMACIÓN AL MARCO CONCEPTUAL Y EL MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Varias categorías conceptuales fundamentan el proceso investigativo y el contexto que identifica a las jóvenes sujeto de estudio. Por ello, se consideró

⁵ Este proyecto de investigación fue avalado por la Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Salle de Bogotá, en junio de 2014, bajo el código FCE-MDB-MP01-P02 y con la tutoría de José Luis Meza.

pertinente abordar desde distintos autores las siguientes categorías: *desarrollo humano, dimensión social, familia, escuela y convivencia*.

Uno de los elementos importantes a tener en cuenta en el *desarrollo humano* es ser conscientes de que la vida no es estática. En esta se dan procesos de crecimiento (Papalia, Wendkos y Duskin, 2004), de los que el sujeto participa activamente sumergiéndose en un medio social favorable en el cual, con la intervención de los adultos, puede alcanzar sus potencialidades. Así, el desarrollo humano es considerado como un proceso gradual y progresivo caracterizado por una serie de transformaciones en la forma de pensar, sentir y actuar; igualmente, en la forma de interactuar con los demás y de relacionarse con el ambiente (Delval, 2002).

Desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), la *dimensión social* es considerada el medio donde se desarrolla el sujeto, es el ambiente natural en el que continuamente experimenta toda su humanidad y construye pautas de conducta, sentimientos y actitudes que manifiesta en su relación con los demás. Es un proceso complejo en el que se ponen en juego un sinnúmero de factores que no pueden ser reducidos o parcializados. Las interacciones son bidireccionales y se dan entre el individuo, ser activo y proposicional, y el espacio en el que se encuentra. La multiplicidad de relaciones afecta y transforma a los actores implicados.

La *familia* se reconoce como el principal tejido para el desarrollo humano; es allí donde se gestan los principales procesos de socialización y formación de la persona (Rodrigo y Palacios, 2012). Junto con esta, la *escuela* es la institución en la que el ser humano puede apropiarse de un conjunto de conocimientos, habilidades, competencias y principios sociales que le permiten relacionarse mejor en la sociedad y que, en términos generales, no son aprendidos en su casa (Bronfenbrenner, 1987). De esta manera se presentan la familia y la escuela como dos microsistemas indispensables en el desarrollo social del individuo.

De acuerdo con Ángela María Quintero (2007), hablamos de dos tipologías de familia: la primera, definida como *tradicional*, está compuesta por las familias *nuclear, extensa y ampliada*; la segunda, definida como *alternativa*, está constituida por las familias *monoparental, reconstruida y homosexual*. Adicional a estos tipos de familia, desde nuestro contexto colombiano, nos remitimos al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2012) para identificar la *familia por funcionalidad*.

Desde nuestro ámbito local se define la *convivencia* como la capacidad del ser humano para crear relaciones personales y sociales basadas en la tolerancia y el respeto a los demás (MEN, 2014). La convivencia no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo. Esto implica fundamentalmente que la convivencia no es responsabilidad de uno u otro actor, sino de todos los miembros de la sociedad, entre ellos, la familia y la escuela.

Como ya se dijo, a la luz de estos teóricos, la investigación pretendió determinar la influencia de la tipología familiar en la convivencia escolar de las estudiantes de grado noveno para proponer algunas orientaciones de intervención orientadas a mejorar la convivencia escolar y familiar. Ahora bien, para responder a tal objetivo, en las ciencias sociales se reconocen diferentes paradigmas que dan lugar a diversos métodos investigativos. Uno de ellos es el constructivista. Al constructivismo se le han dado diversos usos y de este se han derivado diversos enfoques como la filosofía constructivista, el constructivismo radical, el constructivismo social y el paradigma constructivista (Valles, 2000). Con base en este último concepto indagamos si las realidades convivenciales de las niñas sujeto de estudio han sido construidas desde la influencia familiar. Ya lo afirma Gallego (1996), los seres humanos, en comunidad, construyen sus conocimientos sobre el mundo, los cuales evolucionan y cambian; así mismo, todas estas elaboraciones, en el transcurso de la historia, han servido para regular las relaciones del ser humano consigo mismo, con la naturaleza y con la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación se inscribió en el paradigma constructivista. Lincoln y Guba (2000) orientan la pregunta ontológica, epistemológica y metodológica a la hora de tomar tal paradigma. Desde lo ontológico se ha hallado que existe una profunda realidad construida desde la familia que se evidencia en las actitudes y la convivencia escolar. Desde lo epistemológico, se quiso indagar si la familia verdaderamente ha influido en los comportamientos de sus hijas, especialmente en la convivencia escolar. Para lograrlo se procuró una interacción del investigador con las estudiantes participantes, y con apoyo en la entrevista y la encuesta. Cabe resaltar que las edades de las niñas del grado noveno que hicieron parte de la investigación oscilan entre los trece y dieciséis años. Estas conforman grupos familiares diferenciados en su composición: algunas viven en familias nucleares; otras en familias en las cuales comparten con uno de los padres o con otros miembros de la familia,

tales como abuelos, tíos, o personas ajenas a sus familias. Algunas de estas niñas vinieron a cursar el grado noveno en estas instituciones después de haber sido expulsadas de otros colegios o de haber vivido en otras ciudades.

De igual manera, la pregunta problema determinó que el enfoque más pertinente para esta investigación era el cualitativo, porque este “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explicándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, 2010, p. 364). Por ello permite al investigador la inmersión en campo, sensibilizarse con el ambiente o el entorno, observar lo que ocurre, explorar y descubrir, para luego generar una nueva perspectiva teórica (Hernández, 2010). Además, se seleccionó este enfoque porque la convivencia escolar es una realidad que parte del entorno de los estudiantes; es allí donde se generan o trascienden las relaciones sanas o conflictivas. Por otro lado, fue importante conocer el entorno, la vida familiar de las jóvenes y su influencia en los comportamientos escolares.

Dentro del enfoque cualitativo se escogió como método el *estudio de casos*. Este “se acepta ampliamente como sistema de investigación para evaluar innovaciones educativas complejas en su propio contexto” (Simons, 2009) y fenómenos sociales y educativos en general (Stake, 1995) El estudio de casos permitió el análisis y revisión de algunas condiciones sociales de las estudiantes en el entorno escolar y familiar; dio la posibilidad de escucharlas y ser parte de la investigación. Fue fundamental la participación de las estudiantes para revisar sus percepciones y conceptos sobre la realidad convivencial que las implica. El estudio de casos proporcionó información a profundidad, que nos permitió acercarnos a los sujetos desde diferentes perspectivas: económicas, sociales, culturales y académicas.

En un primer momento del proceso investigativo se reconoció que no todas las jóvenes presentaban las mismas problemáticas y, aunque todas podrían ser un referente investigativo por su contexto familiar, fue importante identificar aquellas jóvenes pertenecientes a una tipología familiar específica y con dificultades convivenciales. Con ellas se realizó una encuesta con la cual se inició el proceso de recolección de información.

Una vez identificadas las jóvenes que respondían a los dos criterios de selección, fueron promovidas al nivel de caso. El estudio de casos que se escogió fue de carácter instrumental porque tenía como cometido examinar cada uno

de los casos en particular, “con el fin de obtener mayor conocimiento sobre un tema o referir una teoría” (Galeano, 2004. p. 71).

En la aproximación a los casos se utilizó la entrevista semiestructurada. Fue seleccionada esta técnica porque, teniendo en cuenta los elementos de la investigación (dimensión social, familia y convivencia), permitía flexibilizar el guion de acuerdo con la realidad de cada persona (caso). Por esta razón las preguntas relacionadas con la convivencia fueron diseñadas estratégicamente, así como las que se encargaban de establecer el tipo de familia a la que pertenecían. Además, se elaboraron otras de carácter comportamental o de opinión que nos permitieron recabar la información necesaria. Se buscó con las entrevistas entender cómo es la convivencia de las estudiantes de grado noveno, qué las motiva a comportarse de una u otra manera, y cómo influye su familia en esto.

El proceso de análisis de la información fue de vital importancia para el adecuado progreso del trabajo. Se tuvieron en cuenta la tipología de familia y la convivencia, espacios fundamentales en la interrelación social. El análisis cualitativo permitió recoger información descriptiva de forma verbal y escrita. De esta manera se analizaron algunas condiciones sociales de las estudiantes en el entorno escolar y familiar. Posteriormente, luego de una exhaustiva revisión de técnicas de análisis, se encontró pertinente utilizar el análisis de contenido para decantar la información recolectada en la entrevista semiestructurada.

El análisis de contenido se concibe como una técnica de interpretación de textos (cuantificables o no) que combina la observación, producción, interpretación y análisis de los datos con una lectura sistemática y rigurosa. Esta técnica considera la importancia no solo del texto sino también del contexto, pues desde este último se pueden hacer inferencias válidas. Así lo afirma Andréu (2002) al exponer que el análisis de contenido cualitativo no solo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado, sino que debe profundizar en el contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje.

El grupo investigador optó por el procedimiento de análisis de contenido expuesto por Vásquez (2013) bajo el nombre *destilar la información*, en nueve pasos. Los pasos fueron adecuados por su aplicabilidad, coherencia y manera eficaz de ayudar a estructurar y concretizar la información necesaria para responder al problema de investigación.

Finalmente, después de dar cuenta del análisis, según Cisterna (2005), se buscó triangular la información aportada por cada estamento (estudiantes y padres). Una vez obtenida y analizada, se procedió a triangularla con el marco teórico y la comprensión propia de los investigadores. Para tal fin, se elaboró una matriz de interpretación por cada caso. Esta matriz permitió tener una mirada horizontal de lo que aportaba cada estamento para hacer sólida interpretación de cada caso de investigación. Los elementos de interpretación recopilados en la matriz fueron las categorías con sus subcategorías correspondientes, el recorte o fragmento que soporta la subcategoría, el análisis de tal fragmento, el referente teórico y, finalmente, la interpretación hecha por el grupo investigador, llamada *interpretación integrada*.

HALLAZGOS: “CON QUIEN SE VIVE NO ES LO IMPORTANTE”. UNA MIRADA CRÍTICA A LAS RELACIONES FAMILIARES Y SU INFLUENCIA EN LA CONVIVENCIA

Para responder si verdaderamente los tipos de familia influyen en la construcción de patrones convivenciales en las jóvenes en edad escolar, nos hemos apoyado en tres imaginarios sobre la familia que problematizaremos a continuación. Antes de hacerlo, de acuerdo con Charles Taylor (2006), entendemos el imaginario como “una idea o teoría creada por un individuo o un conjunto de individuos *élite* que después es socializada a grupos y más tarde a la sociedad en su conjunto” (p. 38).

Primer imaginario: “La mejor familia es la nuclear”

A lo largo de la historia se ha considerado tradicionalmente la familia nuclear, compuesta por padre, madre e hijos, como el tipo ejemplar, catalogada como fuente de buenos y sanos principios y valores familiares, sociales y culturales. Sin pensar ni indagar en lo que sucede dentro de ella, se enaltece como el núcleo de la sociedad y la imagen primordial de composición familiar. Sin embargo, no podemos generalizar que, por el hecho de pertenecer a este tipo de familia, sus miembros alcanzan siempre formas ejemplares de vida para sí mismos y su entorno.

Así lo evidenciamos en el caso de Mariana, quien pertenece a esta forma de familia y ha vivido una experiencia formativa que ha influenciado negativamente su forma de ser, pensar y relacionarse dentro de esta y en el ámbito social.

Las agresiones físicas, verbales y psicológicas por parte de su familia han sido una constante en su desarrollo; incluso su identidad afectiva y sexual ha sido marcada por presiones paternas ocurridas durante su infancia. Ella expresa lo siguiente al hablar de su familia: “Mi papá me dice: ‘Usted es lo peor que me pasó en la vida..., usted no sirve para nada...’. Y dice también: ‘Fui el niño con vagina que mi papá esperaba. Yo tenía el cabello corto, me vestían como un niño; no era de las niñas que iba al salón de belleza con la mamá, sino la que iba al taller...’. Finalmente, añade sobre la familia: ‘Entre todos cada uno va por su lado... Hablan de respeto, muchas veces no hay respeto en esa casa, hablan de sinceridad y los primeros que están mintiendo son ellos, entonces, nooo. Hablan mucho, saben mucho, pero aplican poco...’”.

De acuerdo con este testimonio, se deduce que no siempre la familia nuclear es el modelo a seguir. Es necesario comprenderla más allá de un tipo de familia que tradicionalmente es imagen de conformación ideal, y entender que, como cualquier otra, presenta diferentes debilidades, fortalezas y oportunidades, que repercuten en las acciones y formas de ser de cada uno de sus miembros en su desarrollo social.

Las relaciones y experiencias vividas por Mariana dentro de la familia nuclear han influenciado sus comportamientos en el otro microsistema fundamental de desarrollo humano, la escuela. Las agresiones físicas, verbales y psicológicas vividas en el hogar son llevadas al aula de clase, donde se repite su vivencia familiar. El *bullying*, las riñas, los insultos y tratos ofensivos hacia sus compañeros y, en ocasiones, hacia sus maestros, son manifestaciones de su forma de ser y de relacionarse, moldeadas por su convivencia en una familia que, considerada ejemplar socialmente por su conformación, no lo es tanto por el trato y las relaciones que se tejen dentro.

Segundo imaginario: “Vivir con papá y mamá es fuente de una sana convivencia”

En los siguientes tres casos, las jóvenes participantes en la investigación manifestaron que no importa tanto con quién viven en su hogar sino, más bien, son la buena comunicación y el respeto entre los miembros de su familia lo que realmente le da sentido a una sana convivencia, en su vida y en la escuela.

Lo anterior es ilustrado por Daniela, quien hace parte de una familia por funcionalidad. Vive con una de sus tías, ya que en su lugar originario de residencia

no puede acceder a la escuela. Su madre reside en una zona rural y su padre, en otro país. A pesar de que no convive con sus padres biológicos, se evidencia en esta joven que las buenas y sanas relaciones en su familia han propiciado también buenas relaciones en su ambiente escolar. Daniela expresa:

(...) yo con mi familia siempre he sido feliz. Con mi mamá y ahora con mi tía... entre todos la relación es buena, nos comunicamos... Pues yo diría que con mis compañeros y profesores la relación es buena porque no he tenido problemas con ellos. Tampoco me han puesto anotaciones en el observador o algo así.

Así mismo, Andrea, quien actualmente hace parte de una familia reconstruida (pues vive con su mamá, con su padrastro y las hijas de su padrastro) presenta relaciones amables con sus profesores y compañeros en la escuela, ya que en su familia se han construido relaciones basadas en el respeto, el diálogo y la tolerancia. Así lo expresa ella misma cuando dice: "En mi casa sí hay comunicación. Mi mamá y todos dialogamos... Se comparte en familia... Siempre hemos tenido buenas relaciones".

De igual manera, Valentina, quien vive en una familia extensa (pues comparte techo con su mamá, sus hermanos, tío, tía, abuela y primos) manifiesta una adecuada relación con ellos y, por ende, eso mismo transmite en la escuela.

Contrario a la realidad anterior, tenemos la situación particular de Yésica, quien vive con sus hermanos y cuñada, que conforman una familia ampliada. En ella se evidencian unas relaciones quebrantadas con los miembros de su familia, marcadas por la agresión física, la grosería y la falta de comunicación. Así lo constatamos cuando ella misma expresa: "La relación con mi familia no es tan buena, por lo que siempre todos estamos peleando frente a todos... casi no nos comunicamos".

No obstante, sus relaciones en la escuela son buenas tanto con sus compañeros como con sus profesores. Esta situación, que no concuerda con este segundo imaginario, ni con el aspecto relacional en la familia como imagen de las relaciones en la escuela, nos lleva a ahondar sobre otro factor que influye en la convivencia escolar: el carácter y la personalidad forjada por la capacidad de resiliencia de una persona. Este es el caso de Yésica quien, aunque hace parte de una familia conflictiva, con poca comunicación entre sus miembros, transmite lo contrario en sus relaciones escolares: tolerancia y respeto.

Se ha podido constatar, entonces, que no siempre es indispensable vivir con papá y mamá para tener buenas relaciones en la escuela. Aunque el imaginario parezca cierto y claro, en su profundidad debemos explicar que la presencia del padre o la madre por sí sola no siempre es garantía de la formación de buenas relaciones en los hijos, sino que la fortaleza convivencial se ha de encontrar en la comunicación y el respeto entre los miembros de la familia con las jóvenes, o en la capacidad de resiliencia que cada una de ellas desarrolla.

Tercer imaginario: “La figura paterna es indispensable para la formación convivencial de las jóvenes”

Si bien es cierto, como lo asegura la psicología, la figura paterna en el desarrollo del individuo es fundamental, también es cierto que esa figura debe ejercer una actitud de crianza ejemplar y afectiva. De lo contrario no siempre sería necesaria, pues no estimularía una sana convivencia sino una desestabilización emocional y relacional, no solo de las jóvenes, sino también de toda la familia. Tal situación la constatamos en los siguientes dos casos:

En primer lugar, Mariana, quien en su familia nuclear ha tenido un padre que se ha caracterizado por manifestar actitudes agresivas que afectan la convivencia pacífica en su hogar. Dice al respecto: “(...) mi papá llegaba borracho y empezaba a pelear, empezaba a gritarle a mi mamá... yo le gritaba que era un perro porque le puso los cachos a mi mamá no sé cuántas veces”. Además, ella misma reclama la presencia de su padre pero desde un acompañamiento afectivo y cercano: “Mis papás trabajan y trabajan para darme ropa, para darme plata; pero para un hijo no todo en la vida es plata. A un hijo le importa más que los papás estén con uno, cuando uno los necesite”.

La misma situación es vivida por Mónica quien, inicialmente, hacía parte de una familia nuclear, pero el tiempo y la influencia paterna, totalmente negativa, le llevaron a reconstruir la familia y ahora hace parte de una familia monoparental. Ella vive con su mamá y hermanos. A propósito expresa:

(...) mi papá llegó borracho a la casa apuntándose con un arma. Estábamos mi hermana y yo acostadas en la cama. Después le estaba apuntando a mi mamá y luego dirigió el arma hacia nosotras... decía que nos iba a matar; “ en otra ocasión me golpeó sobre la mesa.

Al igual que pasa con Mariana, para Mónica tales situaciones se han convertido en una carga emocional pesada que la lleva a sentirse mal:“

Toda persona siente. Todos sienten amor, cariño, tristeza, soledad, alegría. Todos sienten lo mismo, quizás unos más que otros. Por mi parte siento más ira y odio y dolor, más que cariño y afecto... La noche anterior me dediqué quizás hasta las tres o cuatro de la mañana a hacer lo que mejor hago, dibujar, escribir y hablar. Lo peor es que no sé con quién, pero creo que, como siempre, sola.

Mariana y Mónica han presentado dificultades escolares, tanto en lo convivencial como en lo académico, pues repiten en ese ámbito lo que han vivido en sus familias o en el encerramiento personal que las lleva a tener un bajo rendimiento escolar.

Estas situaciones, al igual que muchas otras constatadas en la sociedad actual, son las que nos han llevado a evidenciar que la figura paterna es de vital importancia en el hogar, siempre y cuando asuma con responsabilidad el cuidado y acompañamiento personal en el desarrollo de sus hijos y garantice la formación convivencial con su ejemplo y testimonio.

Con la exposición de estos tres imaginarios que, de forma somera, contienen los hallazgos más importantes de la investigación, concluimos este apartado. Ahora esbozamos unas conclusiones que pretenden dar respuesta a la pregunta planteada y, además, quieren abrir puertas a posteriores investigaciones que permitan seguir construyendo el concepto de familia, desde relaciones positivas y formadoras que allí se puedan constituir.

Y, ENTONCES, ¿QUÉ PODEMOS CONCLUIR?

La familia a lo largo de la historia ha sido conformada de múltiples maneras y considerada desde diferentes perspectivas, atendiendo a criterios como relaciones legales, de convivencia, de consanguinidad, entre otros. A este grupo de personas unidas por una historia común, unas reglas, unas costumbres, unas creencias, unas maneras de comportarse, entre otros criterios, les viene sucediendo una serie de cambios de todo tipo que las han obligado a transformarse y adaptarse, según las condiciones dadas. Dichos cambios repercuten de manera directa en el desarrollo social de cada miembro que la conforma.

Vimos también cómo las nuevas tipologías de familia, diferentes a la tradicional, van aprendiendo a generar vínculos que les permiten reconocimiento y aceptación, al mismo tiempo que les posibilita superar diferentes situaciones como el divorcio, la crianza de los hijos, las crisis económicas y el apoyo mutuo.

En los casos estudiados, las relaciones con la figura paterna no son las mejores; con alguna excepción, cada una de las jóvenes manifestó tener cierto distanciamiento con el progenitor. Tales relaciones negativas están enmarcadas en la violencia verbal y psicológica. Se identificaron casos de violencia intrafamiliar desde el mismo momento de la gestación, durante la infancia y la adolescencia; desde las recriminaciones verbales, juicios y palabras groseras hasta las amenazas con armas y golpes. Además, se entretajan relaciones negativas, de conflicto entre hermanos y hermanas. Todo esto ha propiciado que en todos los casos se identifique un distanciamiento de las jóvenes con algún miembro de la familia, particularmente con el padre o los hermanos y hermanas. Las anteriores conductas y actitudes conllevan que se hagan presentes comportamientos inapropiados que tienen que ver con las malas relaciones identificadas en las familias.

Encontramos que las relaciones positivas de cada una de las jóvenes con la figura materna les generan seguridad y tranquilidad, puesto que se basan en el apoyo, la comprensión y el afecto. Así lo expresó cada joven en los casos analizados. Sigue siendo la figura materna la encargada de brindar estabilidad emocional y afectiva a los miembros de los distintos tipos de familia. La madre, en los tipos de familia analizados, es el principal punto de referencia para las jóvenes, aunque se reconoce un caso de una joven que no cuenta con dicha figura puesto que falleció.

Así, el ambiente familiar influye de manera decisiva en la convivencia que reflejan las estudiantes dentro de la escuela. Las relaciones entre los miembros de la casa determinan valores, afectos, actitudes y modos de ser que la joven va asimilando desde que nace. Por su parte, los padres constituyen la principal referencia para la socialización de los hijos, mediante la transmisión de creencias, valores y actitudes, que incidirán en su desarrollo personal y social. No obstante, las relaciones interpersonales que se mantienen en la familia no están exentas de situaciones de conflictividad, por eso, la vida en familia es un medio educativo eficiente (microsistema) al que debemos dedicar tiempo y esfuerzo. La escuela complementará la tarea, pero en ningún caso sustituirá a los padres.

El ambiente familiar es el conjunto de relaciones que se establecen entre los miembros de la familia que comparten el mismo espacio. Cada familia vive y participa en estas relaciones de una manera particular, de ahí que cada una desarrolle unas peculiaridades propias que le diferencian de otras. Pero el ambiente familiar, sea como sea, tiene unas funciones educativas y afectivas muy importantes, ya que partimos de la base de que los padres tienen una gran influencia en el comportamiento de sus hijos y que este comportamiento es aprendido en el seno de la familia.

Por lo tanto, lo que diferencia a unas familias de otras es que unas tienen un ambiente positivo y constructivo que propicia el desarrollo adecuado y feliz, en cambio, otras no viven correctamente las relaciones interpersonales, lo que provoca que los hijos no adquieran de sus padres el mejor modelo de conducta o que tengan carencias afectivas importantes, conducentes a problemas de comportamiento. Esto a su vez tiene que ver con la manera de ejercer la autoridad, de aconsejar, de recalcar a diario las normas que se deben aplicar en casa y en otros ámbitos sociales; es por eso que consideramos indiscutible que los padres de familia deben saber cómo ejercer a cabalidad su papel de primeros formadores. Es decir, ellos tienen la obligación y la responsabilidad de exhibir buenas relaciones fundamentadas en el diálogo asertivo, el respeto y la tolerancia, como los criterios de una buena convivencia, para que sus hijos, a su vez, lo reflejen en distintos contextos.

Es importante resaltar el hecho de que, a pesar de las situaciones difíciles y de los maltratos identificados en las familias, cada una de las jóvenes manifiesta un deseo inmenso de luchar y salir adelante para cumplir sus sueños. En su gran mayoría, algunos de sus nobles ideales involucran directamente a sus familias, especialmente a la madre, puesto que ellas consideran que merece su respeto, amor y gratitud; por esta razón, piensan que el mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales redundaría en el bienestar de sus madres. Así mismo, reconocen que algunos de sus sueños están por encima de sus posibilidades sociales y económicas, pero creen que el estudio les prodigará mejores oportunidades para su vida y la de su familia.

Una conclusión que nos permite entender la convivencia fuera de las normas en las instituciones educativas es la ausencia de planteamientos y estrategias para formar emocional y actitudinalmente a las jóvenes. Se reconoce una vez más a la familia como el primer agente de socialización, por cuanto allí inte-

ractúan la primera parte de su vida: gestación, nacimiento y primera infancia. Este ambiente único del contexto familiar será el que les permita desarrollarse como seres humanos, aprender la resolución de conflictos, compartir y manejar sus emociones (Bronfenbrenner, 1987).

Estamos de acuerdo con lo planteado por Bronfenbrenner (1987), si bien encontramos en nuestra investigación que los padres en la actualidad no siempre entregan a sus hijas las herramientas para solucionar problemas, ser resilientes y ponerse en el lugar del otro; por el contrario, se viven episodios de violencia verbal e incluso física en sus hogares, lo que hace que las jóvenes repliquen actitudes de violencia en la escuela con sus pares y maestros. Así mismo, no se evidencia una escala de valores y principios claros que ayuden y motiven las actitudes y comportamientos de las jóvenes en los distintos ambientes: familiar, social y educativo. Solo en ciertos casos se identificó la promulgación de algunos valores; sin embargo, las jóvenes no los ponen en práctica porque se quedan en la teoría y no en la experiencia familiar.

También se evidencia la influencia positiva o negativa de los distintos tipos de familia en la convivencia y actitudes, ya que la mayoría de las jóvenes que viven conflictos en sus casas también los viven en el colegio, lo que permite verificar la relación entre conflictos familiares y conflictos escolares. Sin embargo, la relación entre la conflictividad intrafamiliar y la implicación de las estudiantes en situaciones violentas (*bullying*, agresiones físicas o verbales, etc.) no es directamente proporcional siempre, aunque en la mayoría de los casos investigados podemos ver que el modo en que los padres solucionen los conflictos familiares se convierte en un referente que constituye un aprendizaje para las jóvenes en la manera de asumir sus conflictos escolares. Es claro que tales comportamientos son llevados a la escuela y expresados en ella como una reproducción de lo que se vive y se recibe en la misma familia. Ya lo enuncia Palacios (1999) cuando afirma que lo que ocurre dentro del sistema familiar afecta a niños, jóvenes y adultos, y a todos en general.

La falta de afecto y atención por parte de los padres hacia sus hijas y el tipo de relación que se lleva dentro de la familia, sea cual fuere su tipología, es lo que más afecta el desarrollo académico y social de las menores, ya que la familia es el ámbito primario e insustituible para la formación en las virtudes fundamentales de las personas. Aun así, hemos visto a lo largo de esta investigación la manera como algunas familias delegan estos aspectos de la educación de las

niñas a la escuela; podemos ver también cómo las nuevas tipologías de familia que van emergiendo, como consecuencia de los cambios sociales, ponen a los niños cada vez a más temprana edad en contextos escolares. De este modo, la escuela es en muchos casos el contexto social principal de sus vidas, lo que genera la inversión de ciertos roles en la formación social y moral.

Los seis casos analizados nos permiten ver cómo las niñas se ven influenciadas en las relaciones escolares, ya sean positivas o negativas, con sus compañeros y sus profesores. Estas, a su vez, son en determinantes para su manera de ver el mundo y de verse a sí mismas. Por lo anterior, pensamos que se hace necesario restablecer la comunicación entre familia y escuela, clarificando que funciones corresponden a cada una, pero sin entenderlas de manera separada, sino como complementarias en el desarrollo integral de las niñas en cuestión y, en general, de todo ser humano.

El aspecto convivencial proyectado por las estudiantes en el ambiente escolar se origina en la familia; allí se generan las actitudes de las jóvenes y el interés hacia el estudio; es decir, es en casa donde deben aprender a relacionarse con el conocimiento y a reconocer la relevancia de la educación. Bronfenbrenner (1987) enuncia la relevancia de la escuela para que cada persona adquiera nuevos conocimientos, competencias, habilidades y principios que le permitan mejores relaciones sociales, incluyendo las que tienen lugar en la misma escuela. Los resultados arrojados por nuestra investigación concuerdan con lo planteado por este autor.

Del mismo modo, cuatro de las seis estudiantes argumentan que en la escuela se enseñan más valores que en su casa; según ellas, en su familia se aprende lo primordial, lo básico, mientras que en la escuela les enseñan a convivir en diferentes espacios y a comportarse en todos los lugares. Las jóvenes valoran la capacidad de la escuela de formarlas para la vida.

Por lo anterior, consideramos que la participación de la escuela es vital en el desarrollo social de los individuos, ya que contribuye a la formación en lo que respecta al manejo de sus relaciones escolares, las relaciones interpersonales, y con pares y maestros. Así mismo, es importante su contribución en la formación de hábitos como la puntualidad, el acatamiento de normas y el respeto a la autoridad, teniendo en cuenta que actualmente estas estudiantes permanecen varias horas diarias en las instituciones educativas. Es así como la preparación de los profesores, en cuanto al manejo de la dimensión afectiva y social, se

vuelve fundamental, pues les permitirá apropiarse de algunas herramientas para enfrentar las alteraciones emocionales, familiares, sociales, de aprendizaje y de conducta, a las cuales dichas niñas se ven expuestas.

Si la escuela logra entender y aceptar las diferencias, individuales, familiares, emocionales y cognitivas, se convertirá en un espacio donde los estudiantes se sientan contentos, aceptados e importantes. Desde luego, estos sentimientos favorecerán el aprendizaje, fortalecerán las relaciones escolares y, por ende, mejorarán paulatinamente, no solo su rendimiento académico, sino también cada una de las áreas que componen sus vidas. Esta conclusión está en correspondencia con lo planteado por Meza (2006), quien afirma la importancia de la relación profesor-estudiante como un proceso en donde cada uno experimenta el crecimiento personal favorecido por el otro. Siempre en la búsqueda de un mejoramiento del desarrollo individual que se convertirá entonces en el mejoramiento de las relaciones familiares, y asumiendo que mejores familias repercutirán en una mejor sociedad.

REFERENCIAS

- Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado el 16 de febrero de 2015, de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14 (1), 61-71. Recuperado el 30 de agosto de 2014, de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano* (11.ª ed). Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación cualitativa*. Medellín: La Carreta.
- Gallego, R. (1996). *Discurso sobre constructivismo*. Bogotá: Magisterio.
- Hernández, I. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2012). Caracterización de las familias en Colombia. Bogotá. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de <http://www.icbf.gov.co/>.

- Lincoln, Y. y Guba, E. (2000). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (eds.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 130-185). Hermosillo, Sonora: Colegio de Sonora.
- Meza, J. (2006). El vínculo profesor-estudiante. *Revista de la Universidad de La Salle*, 42, 74-80.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*, n° 49. Recuperado el 17 de junio de 2014, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-339480.html>.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En López, I. Echevarría, M. & Ortiz M. (Eds.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2004). *Desarrollo humano*. México: McgrawHill.
- Quintero, Á. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Buenos Aires: Lumen humanitas.
- Rodrigo, J. & Palacios J. (2012). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza editorial.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: Sage.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. México: Paidós.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Unisalle.

Capítulo 6

FAMILIA Y ESCUELA, ES HORA DE DARNOS LA MANO: SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO COMUNICATIVO

Patricia Acevedo Castellanos¹
Álida Hernández Velásquez²
Fredy Bernardo Quitora Campos³
Julie Andrea Rodríguez Noreña⁴

El desarrollo de la comunicación en la relación entre la familia y la escuela es un campo poco explorado y muchas veces criticado (de ambas partes) por las deficiencias y tensiones que allí se evidencian: lo que espera la escuela de la familia y lo que aspira la familia con la escuela. Acercarse y poner sobre la mesa las expectativas comunes y las acciones diferenciadas de las partes es una acción prioritaria que puede potenciarse desde las instituciones escolares⁵.

¹ Licenciada en Básica Primaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales de la Universidad Distrital. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente del Colegio Escuela Nacional de Comercio IED. Correo electrónico: profepatico1@gmail.com.

² Licenciada en Educación Básica Primaria de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar IED. Correo electrónico: hernandez_alida@hotmail.com.

³ Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés, y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente de inglés del Colegio Agustiniانو Norte. Correo electrónico: fquitora00@unisalle.edu.co.

⁴ Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés, y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar IED. Correo electrónico: andrearono@hotmail.com.

⁵ Véase el artículo “Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar” de Ruth Páez (2015).

Este capítulo surge de una investigación realizada entre los años 2014 y 2015 en el contexto de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, en el macroproyecto “Familia y desarrollo humano”, titulada “El desarrollo comunicativo en la relación familia y escuela. Estrategias de intervención para los ciclos 1 y 2 de la educación básica primaria en dos colegios distritales”⁶. El primer interés surgió de la necesidad de los investigadores de indagar sobre las condiciones de la comunicación entre la familia y la escuela en el contexto de los ciclos 1 y 2 de la educación básica, en dos colegios distritales de Bogotá: Escuela Nacional de Comercio IED y Cedit Ciudad Bolívar IED.

Con el fin de potenciar el desarrollo comunicativo entre la familia y la escuela, fue necesario identificar las condiciones de la comunicación a través de un proceso participativo, reflexivo y crítico de los investigadores en su contexto laboral. Durante este proceso se involucraron padres de familia, docentes y orientadores a través de algunas técnicas de recolección de información, con las que se buscó caracterizar y analizar aspectos relacionados con el desarrollo comunicativo en la relación entre familia y escuela (cuestionario y entrevista grupal).

Este capítulo consta de tres partes. En la primera se hace una contextualización sobre los modos de comunicación entre la familia y la escuela, donde se evidencia la preferencia de los padres y madres de familia por la comunicación verbal/oral; así mismo, se hace referencia al modo verbal/escrito que permite una comunicación eficaz entre la familia y la escuela cuando no es posible la presencia de los padres o acudientes en la institución. En segunda instancia, se presentan las actitudes favorables y desfavorables de los padres y de los docentes predominantes en la comunicación. En el tercer apartado se da a conocer el esbozo de una propuesta emergente de padres y docentes, como uno de los resultados de la investigación, que contempla la realización de talleres sobre temas como el buen trato, pautas de crianza y la cultura de acercamiento a la escuela, con lo que se espera favorecer el desarrollo comunicativo en la relación entre la familia y la escuela con la población de los ciclos 1 y 2 de los dos colegios mencionados (a futuro se proyecta a toda la comunidad educativa).

⁶ Este proyecto de investigación fue avalado por la Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá, en junio de 2014, bajo el código FCE-MDB-MP01-P07 y con la tutoría de Ruth Milena Páez.

LOS MODOS DE COMUNICACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Son entendidos como la forma en que se transmite un mensaje, con una intención determinada, haciendo uso de los gestos y las palabras. Para Vásquez (2005):

Comunicarse es más que transmitir una información. Para que haya información basta la convención compartida de ciertos códigos; en cambio para que exista comunicación es indispensable tener toda una serie de “estrategias”, “recursos” o “competencias” comunicativas. Comunicarse es entrar de lleno en la zona de las valoraciones y de las interpretaciones; comunicarse es poner a circular los mil rostros de la comprensión. (p. 19)

En la investigación mencionada se identificaron dos modos de comunicación entre la familia y la escuela: el modo de comunicación verbal/oral y el modo de comunicación verbal/escrito.

Modo verbal/oral

El proceso de investigación evidenció que la comunicación verbal/oral es la preferida por los padres y madres de familia y por los acudientes. Un primer motivo se manifiesta en la sensación de desahogo que experimentan los padres cuando lo emplean, al convertirse en la forma más directa de acercamiento y contacto con la escuela, tal y como lo referencia una madre de familia entrevistada: “uno puede expresar lo que uno siente, y salir de muchas dudas, como que uno se entera de cosas que nunca se ha enterado y que están pasando en el colegio”. Esto hace pensar que en la comunicación verbal/oral es indispensable hacer uso de un lenguaje claro con los padres y madres de familia, con el fin de que llegue el mensaje adecuado, y tener en cuenta el grado de escolaridad y el contexto donde se encuentran inmersos.

Un segundo motivo que respalda esta preferencia se relaciona con la satisfacción que genera la comunicación oral al obtener una respuesta rápida por parte del receptor; implica inmediatez por la presencia directa de los interlocutores, en este caso, los padres y madres de familia y los docentes o directivos docentes, quienes utilizan diferentes elementos propios del ámbito oral tales como pausas, entonaciones, intensidad, etcétera, que amplían o complementan

lo que se quiere decir. Así mismo, en la comunicación oral/verbal se utilizan con cierta libertad diferentes formas o expresiones que enriquecen el acto comunicativo y lo convierten en una alternativa de relación más eficiente entre los padres, madres de familia y docentes.

Uno de estos modos de comunicación verbal/oral que es bastante utilizado, y que no implica la presencia física y próxima del otro, pero que cumple un papel fundamental dentro del desarrollo comunicativo entre la familia y la escuela, es el modo telefónico. Las llamadas telefónicas se convierten en una alternativa para aquellos padres de familia y docentes que necesitan, por lo general, una respuesta o solución inmediata a una situación relacionada con los niños. Los padres y docentes acuden a este tipo de comunicación porque es otra forma de mantener la información sobre el progreso o las dificultades que tienen los estudiantes; cuando se emplea este medio, ellos consideran que una buena comunicación entre la familia y la escuela favorece la relación entre ambas, en beneficio del estudiante. Esto empalma con lo que afirma Vásquez (2005):

Gran parte de nuestra actividad cotidiana esta mediada por la voz, nuestras prácticas habituales pasan por el filtro de la palabra. En la familia, en la calle, en los lugares de trabajo... Esencial en la crianza y en la educación, en lo privado y en lo público, la palabra es como otra moneda de uso cotidiano. (p. 106)

Al respecto, Cristina Cáceres (2003) afirma:

(...) la palabra es el recurso mediante el cual la cultura llega a nuestras vidas, así que las cosas que aprendemos dan cuenta de lo que sentimos y pensamos, de cómo nos comportamos tanto en relación con nosotros mismos como en relación con los demás. (p. 18)

La comunicación oral exige algo más que intercambio de ideas; es, según la autora, un intercambio de sentimientos, de actitudes, de emociones. Por eso se considera necesario manejar espacios abiertos de comunicación que lleven a identificar la riqueza que traen las familias y todos los miembros de la comunidad involucrada.

Modo verbal/escrito

En cuanto al modo de comunicación verbal/escrito, se evidenció que los medios que se privilegian en las instituciones escolares involucradas en el estudio son

las notas, la agenda escolar y los boletines de calificaciones. De estos, el más importante en los colegios participantes lo constituyen las *notas*, entendidas como escritos a mano que realizan los maestros en el cuaderno o agenda de los estudiantes cuando tienen la necesidad de informar a la familia sobre alguna situación en particular del hijo/a, por ejemplo, al sufrir un accidente, al no cumplir con las tareas, al no asistir a clase, entre otros; o cuando se requiere dar algún informe de carácter institucional, de tipo administrativo o académico.

Los padres manifiestan que las notas favorecen la comunicación con la escuela porque solucionan inconvenientes: “Es importante porque así, en equipo, podemos educar mejor a nuestros hijos y estar pendientes de qué hacen los niños dentro de la institución y con los profesores, así estamos enterados de su comportamiento y de cómo van nuestros hijos”. A su vez, los docentes consideran importante la comunicación mediante las notas para estar en contacto con la familia. Sin embargo, los mismos docentes reconocen que no siempre los docentes leen y contestan las notas enviadas por los padres de familia, a pesar de su importancia: “cualquier nota que un padre de familia mande es realmente importante, no podemos hacer caso omiso a los comentarios que ellos pueden hacer”. A través de las notas se intercambia información útil (entre los padres de familia y docentes) relacionada con las tareas de los niños. Es importante reconocer que ellos se necesitan mutuamente, que cada uno sabe diferentes cosas sobre los estudiantes, y que el intercambio de información beneficia los procesos de comunicación entre la familia y la escuela.

Los otros medios, como la agenda escolar, el boletín de calificaciones y las citaciones, también resultan siendo puentes comunicativos entre la escuela y la familia. La *agenda escolar* es un medio físico entregado por la institución que ayuda a planificar tareas y facilita la información con los padres de familia y la escuela; algunos padres la consideran subutilizada, pues dicen no saberla manejar. En cuanto al *boletín de calificaciones*, que corresponde al informe académico obtenido por los estudiantes, los padres, madres de familia y docentes afirmaron que este brinda una información clara que les permite conocer el rendimiento académico de sus hijos, aunque adquieren un carácter netamente cuantitativo. Por su parte, las *citaciones* son definidas como escritos que realiza el colegio de manera formal, que hacen posible constatar que el destinatario (en este caso los padres de familia) ha recibido la comunicación y se adoptan medidas oportunas en caso de incumplimiento y desatención por parte de los padres o acudientes.

ACTITUDES PREDOMINANTES DE LOS PADRES, MADRES DE FAMILIA Y DOCENTES EN LA COMUNICACIÓN

Las actitudes predominantes en la comunicación son entendidas como el estado de ánimo que se expresa de cierta manera en una situación comunicativa. En este apartado se abordarán las actitudes favorables y desfavorables de los padres y madres de familia y de los docentes.

Actitudes favorables de los padres de familia

En general, buena parte de los padres de familia reconocen favorablemente la labor de los docentes en la formación integral de sus hijos y manifiestan estar conformes con el trato que los docentes tienen con los estudiantes y con ellos mismos en el desarrollo de las actividades escolares.

Los docentes perciben que muchos padres de familia tienen una actitud de escucha, expresada en el hecho de que se muestran atentos a las indicaciones y, en la mayoría de los casos, las ponen en práctica con sus hijos. También reconocen una actitud de respeto y apoyo cuando se dirigen hacia ellos, pues lo hacen de manera cordial, lo que permite que fluya la comunicación. Así mismo, se encontró que los padres llegan a la institución escolar por el llamado que se les hace desde allí, es decir, están dispuestos a atender los requerimientos que hace periódicamente la escuela. En cuanto a la actitud frente a las normas, se pudo establecer que un grupo de padres de familia tiene una disposición a acatar la reglamentación relacionada con los horarios, las citaciones y el manual de convivencia y acoge los requerimientos correspondientes.

Actitudes desfavorables de los padres de familia

Se encontraron algunos padres y madres de familia con una actitud a la defensiva, especialmente cuando se les cita por algún inconveniente que se presenta con sus hijos. Hay una “mala actitud” e indisposición de algunos padres cuando llegan a la escuela, relacionada con la molestia e inconformidad por situaciones previas, referentes al “mal comportamiento” de los hijos o al bajo rendimiento académico de estos, entre otros. Esto se debe, en muchos casos, a que hay padres de familia que no aceptan los errores de los hijos, y generalmente culpan a otros estudiantes o al mismo docente de las deficiencias que se presenten. Por otra parte, en algunas ocasiones hay una tendencia de los padres y madres de familia a desconocer el papel y las funciones que

tienen los docentes y se resisten a colaborar; lo anterior se manifiesta en el hecho de que no hay acompañamiento a sus hijos o no cumplen los acuerdos establecidos con el docente. A esto se suman otros casos, de acuerdo con la información de padres, que se refieren a los docentes en “malos términos” frente a los estudiantes, lo cual trae como consecuencia un deterioro de la autoridad de los docentes.

En relación con lo anterior, algunos padres de familia reconocen que algunos de ellos incumplen las normas establecidas dentro de la institución y desconocen la importancia de apoyar a los hijos en casa: “Es que no nos acercamos ni siquiera cuando nos llaman o nos mandan una circular, es triste decirlo, profesora, pero yo creo que hay papás que ni siquiera conocen a la profesora de su hijo, porque nunca vienen acá”. Es preciso señalar que de la forma en que se plantee la comunicación dependerá la relación con los demás, tal y como señala Redondo (1999): “Una actitud de resistencia, o incluso de simple indiferencia, por parte de alguno de ellos, puede significar el fracaso de la comunicación” (p. 237).

Actitudes favorables de los docentes

Los docentes muestran actitudes positivas las cuales resultan ser de gran beneficio para el mejoramiento de la comunicación. Esto se evidencia en la disposición que muchos tienen a reconocer el importante papel que cumplen los padres en el desempeño de sus hijos y que se refleja en el rendimiento académico. En las voces de los padres y madres de familia, ellos destacan que no solamente son citados para “cosas negativas” de los hijos, sino también para ser felicitados por su buen desempeño. Al respecto, un docente comentó: “Es importante atender a los padres para dar a conocer los aspectos positivos de los estudiantes, para felicitarlos, eso también se hace en algunas ocasiones”.

Se evidenció que, en general, existe una relación de cordialidad y respeto en el trato cotidiano; los padres se sienten bien atendidos y escuchados por los docentes. Existe una adecuada disposición por parte de los docentes a generar lazos afectivos con los padres o madres de familia y esto, sin duda, traerá beneficios en el desarrollo de la comunicación entre la familia y la escuela.

Actitudes desfavorables de los docentes

Se pudo establecer que algunas veces los docentes muestran una actitud agresiva hacia los padres de familia cuando estos requieren de atención para

solucionar algún problema de sus hijos. Tal actitud está relacionada por lo general con las limitaciones de tiempo que tiene el docente por el cumplimiento de su jornada y la atención oportuna a los estudiantes, lo que genera situaciones de irrespeto hacia los padres de familia, especialmente cuando se presentan en horarios que no son los establecidos por la escuela. Así mismo, hay inconvenientes en la parte académica cuando los padres no acuden a las citaciones emitidas por la institución, lo cual deriva en conflictos con relación al desempeño escolar de los estudiantes.

Caso contrario ocurre con los directivos docentes a quienes los padres y madres de familia ven como figuras lejanas. Generalmente, la relación entre directivos y padres de familia se limita a la solicitud de un cupo escolar, al traslado de un estudiante entre jornadas, al cambio de institución o a las reuniones que se deben dar al inicio o al finalizar el periodo escolar. Son pocas las ocasiones en las que estos espacios tienen como finalidad analizar aspectos como la convivencia familiar, la comunicación, la relación afectiva entre padres e hijos, la orientación para que apoyen el trabajo escolar en casa, etcétera.

ESBOZO DE LA PROPUESTA

Es importante señalar que las instituciones educativas se pueden convertir en el espacio natural donde los padres, madres o personas responsables de los niños y jóvenes, además de confiar la educación y formación integral de estos, encuentren la oportunidad de reflexionar sobre la forma de desempeñarse como padres y la manera en que pueden ser parte activa en la formación de los hijos, en la medida que establezcan una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores.

Tanto los docentes como los padres y madres de familia entrevistados coincidieron en proponer talleres para el mejoramiento de la comunicación entre la familia y la escuela: talleres de intervención entre la familia y la escuela y talleres que aborden la cultura de acercamiento a la escuela. Los talleres son los espacios que la escuela brinda para interactuar con la familia para así compartir ideas, buscar solución a los conflictos y socializar sucesos que intervengan en el contexto.

Dentro de los *talleres de intervención*, los temas propuestos fueron de *orientación familiar* (en búsqueda de solucionar los conflictos y apoyar los hogares,

se propone crear este espacio con el fin de atender las necesidades dadas a conocer por los padres de familia); *comprensión y consolidación de los ciclos* (a partir de las entrevistas con docentes, padres y madres, se llegó a la conclusión de la necesidad de tener una *programación de talleres por ciclo*, ya que estos ayudarían a identificar las debilidades y fortalezas que presentan los niños con edades similares, en su diario vivir); *convivencia para la formación de buenos ciudadanos* (docentes y padres de familia están de acuerdo con ello); *pautas de crianza* (ambas partes reconocen que este es un tema crítico que se ha dejado de lado y requiere ser abordado integralmente).

Ante ello, a partir de la investigación se diseñaron tres talleres de intervención que surgieron de las necesidades expresadas por los padres de familia y docentes que tienen el propósito de generar espacios de intervención y brindar estrategias para favorecer el desarrollo comunicativo entre la familia y la escuela⁷. A grandes rasgos, estos son los contenidos de cada taller:

Taller uno. *Comunicación no verbal – lenguaje corporal*: Manifestaciones del lenguaje corporal. Rasgos del lenguaje corporal. Análisis de gestos y expresiones no verbales. Taller dos. *Comunicación verbal – lenguaje, palabra oral*: Reconocimiento de los rasgos característicos del habla. Modelos de comunicación oral (video). Taller tres. *Comunicación verbal – palabra escrita*: Importancia de la comunicación y el trabajo en equipo. Formas de comunicación. Comunicación a través de la palabra escrita.

Dentro de los *talleres para generar una cultura de acercamiento a la escuela*, los padres reconocieron la importancia que tiene la escuela para ellos, consideraron conveniente estar involucrados en ella y concluyeron que debe haber diálogo para que sea efectiva la comunicación entre la familia y la escuela. Ambas instancias habrán de ingeniar estrategias de acercamiento. Uno de los textos que pretende contribuir a dicho acercamiento es el siguiente:

Papá o mamá: esto es importante para mí... ¡ayúdame!

Si estás disgustado, no te dirijas a mi profe, espera un momento mientras te calmas, y luego sí hablas con ella.

⁷ Tales talleres pueden consultarse en la tesis correspondiente a la investigación mencionada al inicio del capítulo.

Escucha atentamente a los profes, lo que te quieren decir es parte de mi proceso de formación.

Cuando vayas a reunión, lleva el tiempo necesario para que escuches las indicaciones. ¡De verdad son importantes!

Las notas que envían mis profes informan situaciones del colegio... no olvides leerlas y firmarlas.

A mis profes también les gusta escucharte... asiste cuando te citan o cuando lo necesites.

Si te piden dejar los datos nuestros (teléfono, dirección, correo), déjalos claramente, son importantes en caso de una emergencia. No olvides actualizarlos en caso de ser necesario.

No mires mal ni grites a los profes; ellos ayudan a educarnos.

Trata de cumplir los horarios de atención a padres, así, mi profe no me dejará solo en el salón.

Gracias.

Atentamente, tu hijo

En otra dirección, del niño hacia el docente, se propone un texto que busca recoger de manera muy clara varios elementos que tienen que ver con la forma equivocada de comunicarnos y que no favorecen el acercamiento de los padres de familia a la escuela. Se espera llevar a una sensibilización frente a las necesidades reales, cotidianas, de la comunicación entre la familia y la escuela:

Profe, quiero que sepas algo que nos ayudará a comunicarnos mejor con mi familia:

Si estás enojado porque hice algo mal y necesitas a mi mamá o papá, no los grites. Háblales con tranquilidad.

Escucha a mis padres, ellos seguramente te informarán algo que me puede suceder.

En reuniones, utiliza un lenguaje que mis padres puedan entender, y piensa que ellos deben ir a trabajar. Procura ser breve.

Cuéntales de forma privada mis desaciertos, no me gusta que los demás se enteren de mis dificultades.

Si de pronto mi padre no puede asistir en el horario establecido... ¡ayúdame! Atiéndelo cuando le den permiso, por favor.

Lee y da respuesta a las notas que te envían mis padres, estas te informan sobre mí.

Gracias.

Atentamente, tu estudiante

Estos fragmentos que hacen parte de los talleres fueron piloteados con un grupo de padres de familia de los ciclos 1 y 2 de los dos colegios distritales. Ellos manifestaron gran interés, expresaron que estos talleres son muy útiles y es necesario implementarlos para mejorar las relaciones comunicativas con los profesores.

CONCLUSIONES

Durante el proceso de investigación, se logró concluir que la relación entre la familia y la escuela es vital para la comunidad. No obstante, cada una es independiente en su forma de operar y de favorecer el desarrollo armónico de los niños. Por lo tanto, ambas comparten algo muy importante, y es que son las encargadas de facilitar que el desarrollo de los niños se de en las mejores condiciones y con las mejores posibilidades. Se hace esencial que ambos agentes educativos se complementen para dar respuesta a las necesidades que parecen producirse en el contexto donde las familias se encuentran sumergidas, puesto que al momento de educar a un niño se debe iniciar una labor conjunta y no individual.

Por otro lado, el papel de los docentes en el desarrollo de la comunicación entre la familia y la escuela es determinante; deben ser ellos quienes inviten permanentemente a las familias a formar parte de su trabajo. Por esta razón, los docentes deben mantener una actitud abierta, cercana y colaborativa que, poco a poco, invitará a los padres a seguir y contribuir en un mismo sentido.

En la búsqueda de mejorar los canales de comunicación que facilitaran esa cooperación y colaboración, el grupo de investigación diseñó y desarrolló tres talleres sensibilizadores para padres, madres, docentes y directivos docentes con los temas: comunicación no verbal – lenguaje corporal, comunicación verbal – palabra oral, comunicación verbal – palabra escrita. Al momento de su aplicación, estos espacios brindaron a los padres estrategias de mejora en la comunicación entre familia y la escuela.

Para finalizar, se deja abierta la posibilidad de la creación de una escuela de padres en cada institución educativa, que aborde diferentes temáticas que favorezcan el desarrollo comunicativo en la relación entre la familia y la escuela. Este espacio mejorará la visión de los padres, docentes, directivos docentes en el manejo de la comunicación entre ambas instancias y su relación con la educación de los niños.

REFERENCIAS

Acevedo, P.; Hernández, A.; Quitora, F. y Rodríguez, J. (2006). *El desarrollo comunicativo en la relación familia y escuela*. Estrategias de intervención para los ciclos 1 y 2 de la Educación Básica Primaria en dos colegios distritales. Tesis de la Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, Bogotá.

Cáceres, C. (2003) *Comunicación humana: para articular intereses y diferencias*. Buenos Aires: Lumen.

Vásquez, F (2005). *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Kimpres.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Alemany, C. (2013). *La comunicación humana: una ventana abierta*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Álvarez, M. y Berástegui P. (2006). *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Cajiao, F. y Climent, C. (1992). *La comunicación en la familia*. Cali: Fundaviva.

Comellas, J. (2009). *Familia y escuela, compartir la educación*. Barcelona: Graó.

- Franco, Z. (2006). *La evaluación ética de la educación para el desarrollo humano*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Gallego, S. (2006). La comunicación. En *Comunicación familiar: un mundo de construcciones simbólicas y relacionales* (pp. 119-127). Manizales: Universidad de Caldas.
- Gimeno, A. (2008). La comunicación familiar como instrumento de desarrollo personal y familiar. En *La familia: el desafío de la diversidad* (pp. 237-256). Barcelona: Ariel Psicología.
- Martiña, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires: Troquel.
- Méndez, R. (2010). Familia y educación. *Andalucía* (revista digital para profesionales de la enseñanza en temas para la educación), 11, 3-8.
- Musitu, G. y Cava, M. (2001). El significado de la familia. En *La familia y la educación* (pp. 113-119). Barcelona: Octaedro.
- Páez, R. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, pp. 159-180.
- Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel.
- Rendón, J. (2007). *El desarrollo humano sostenible: ¿un concepto para las transformaciones?* Bogotá: Universidad de La Salle.
- Rivas, S. (2007) *La participación de las familias en la escuela*. Sevilla: Universidad de Navarra.
- Rodrigo, M. y Palacios J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Roméu, A (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Secretaría de Educación de Bogotá (SED). (2011). *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá: SED.
- Smith, C. (2007). *Pedagogía de lo humano: la magia de la educación*. Santiago de Chile: RIL.
- Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.

Capítulo 7

DIÁLOGO FAMILIAR Y DESARROLLO MORAL EN ADOLESCENTES

Alexandra Acuña Villamizar¹
María Angélica Lozano Rubiano²
Yovanni Palacio Arias³
Camilo Javier Perilla Romero⁴

El presente capítulo se deriva de la investigación titulada “Aporte de la relación familia y escuela al desarrollo moral de los estudiantes de grado sexto, jornada tarde, del colegio Cedit Ciudad Bolívar”⁵. Dicho estudio se inscribió en el macroproyecto “Familia y desarrollo humano” en relación con la escuela y tuvo una duración de dos años. La investigación fue realizada en el barrio Sierra Morena de la localidad 19 de Bogotá, con 122 estudiantes de nivel sexto de la

¹ Bióloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente de ciencias naturales del colegio Cedit Ciudad Bolívar IED. Correo electrónico: alacvi70@gmail.com.

² Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Actualmente, trabaja con madres gestantes en el programa Ámbito Familiar de la Secretaría de Integración Social. Correo electrónico: angie851007@gmail.com.

³ Licenciado en Física y Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente de matemáticas y física del colegio Cedit Ciudad Bolívar IED. Correo electrónico: yovfisica@gmail.com.

⁴ Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Santo Tomás. Magister en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente de filosofía y religión del colegio San José de Castilla IED. Correo electrónico: kmiloxavier@hotmail.com.

⁵ Este proyecto de investigación fue avalado por la Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá, en junio de 2014, con el código FCE-MDB-MP01-P04 y bajo la tutoría de José Luis Meza.

institución, a los cuales se les aplicó el instrumento conocido como Defining Issues Test (DIT) o cuestionario de problemas sociomORAles, gracias al cual se pudo establecer que se encontraban mayoritariamente en los estadios 3 y 4 del nivel convencional de desarrollo moral. De ellos, 16 fueron escogidos como sujetos de estudio junto con sus familias.

La investigación tuvo un enfoque mixto y fue apoyada por la etnografía educativa con sentido crítico, de la mano de la teoría fundamentada para el análisis de los datos. Aunque el objetivo original fue determinar el aporte de la relación familia-escuela al desarrollo moral de estos estudiantes, con el fin de proponer unos lineamientos para potencializar su formación, se consideró importante hacer una reflexión acerca de una de las categorías que emergió en el análisis de la información: *aporte de la familia al desarrollo moral*. Partiendo de la importancia de la familia en la formación del individuo y el papel que juega el diálogo en la solución de conflictos, se defenderá la tesis de la relevancia de implicar a los adolescentes en la solución de problemas familiares para potencializar su desarrollo moral.

El texto se encuentra dividido en cinco partes. En la primera se realiza un acercamiento conceptual a los términos *familia* y *desarrollo moral*; en la segunda se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario de problemas sociomORAles a los estudiantes de sexto grado. En la tercera, se muestra la caracterización de las familias de los sujetos de estudio en su variedad de formas, poniendo especial atención en los roles parentales, las ausencias familiares, la forma como ocurre la socialización en el grupo familiar y, de manera específica, la función que desempeña el diálogo dentro de la familia. En la cuarta parte se exponen en detalle las problemáticas familiares y se identifica la participación del adolescente en la solución de los conflictos familiares, particularizando lo propio para cada estadio de desarrollo moral. Por último, se exponen las conclusiones que tratan de dar cuenta del objetivo planteado.

UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA FAMILIA Y EL DESARROLLO MORAL

En la familia se configura un sistema de valores que afecta la personalidad y la identidad propia de quienes la conforman. Sin lugar a dudas, dichos valores tienen que ver con la moralidad y el desarrollo de la dimensión moral. No obstante, los psicólogos españoles Gonzalo Musitu y María Jesús Cava (2001) sostienen que:

De hecho, lograr una definición “aceptable” de la familia se hace más difícil cuanto mejor se conocen las variaciones históricas y culturales, así como también la realidad contemporánea de formas familiares alternativas o acuerdos de vida domésticos. Ante esta circunstancia, algunos autores han llegado a plantear que sería más correcto referirse a “las familias” y no a “la familia”. (p. 13)

Siguiendo a estos mismos autores, se pueden reconocer condiciones importantes que debe reunir una familia, entre las que se destacan el proporcionar aquel contexto en el que se inicia el desarrollo cognitivo, afectivo y social del sujeto, y en el que se establecen las primeras relaciones sociales con otros seres humanos y se comienza a desarrollar una imagen de persona y del mundo que la rodea. La familia es el referente más importante para muchos seres humanos. La mayoría de personas viven en familia y es ella la que influye, en gran medida, en el desarrollo de la identidad del individuo, en el grado de confianza que tiene de sí mismo y de los demás, y en su capacidad para desenvolverse en situaciones nuevas o difíciles.

La familia es de vital importancia para los sujetos participantes. La función que la madre ejerce en ella es primordial. Es el eje articulador del hogar, el ser por el cual algunos estarían dispuestos a romper las normas morales y legales si fuera necesario. Como ejemplo de ello exponemos el planteamiento de Juan, después de presentarle el dilema de Heinz: “Yo robaría si mi mamá estuviera a punto de morir y no tuviera el modo de comprar medicamentos para que viviera” (GFN3E03P33⁶). En efecto, el vínculo madre-hijo se hizo evidente en la investigación. La mayoría de los sujetos de estudio conviven con sus madres, con las cuales manifiestan tener una buena relación.

El segundo concepto es *desarrollo moral*, al que nos aproximaremos desde la perspectiva estructuralista o cognitivo-evolucionista del psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1992). A este autor le interesa fundamentalmente la evolución de la comprensión moral y entiende la moralidad como la “adquisición” de principios morales autónomos. Kohlberg escogió dilemas hipotéticos para producir razonamiento y estudiar el desarrollo del juicio moral en términos de justicia. Medrano (como se cita en Kohlberg, 1992) nos dice:

⁶ Descripción de acrónimo utilizado por los investigadores para identificar los sujetos de estudio GFN_E_P_: Grupo focal (GF), Estadio(N) Estudiante con el número que ocupa en la lista oficial de la Secretaría de Educación (E), Número de pregunta (P). Si el informante es el padre se sustituye la E por P

Para Kohlberg el desarrollo moral es un proceso de una sola vía. En este proceso se ha comprobado la existencia de una secuencia universal en el razonamiento moral, que conduce a formas más equilibradas y estructuradas de razonamiento. Este razonamiento es necesario para poder definir una acción como moral. (pp. 14-16)

Kohlberg realizó una clasificación del juicio moral en niveles y estadios de desarrollo. Los niveles son tres: *preconvencional*, *convencional* y *posconvencional*. Estos, a su vez, se dividen en dos estadios cada uno, para completar un total de seis. El psicólogo norteamericano afirma: “Los estadios de juicio moral son estructuras de pensamiento sobre la prescripción, sobre las reglas o principios que obligan a actuar porque la acción se considera moralmente correcta” (p. 571).

Como se mencionó anteriormente, en el estudio se aplicó el cuestionario de problemas sociomorales o DIT elaborado por James Rest y basado en los planteamientos de los investigadores Piaget y Kohlberg. Se trata de un instrumento que permite ubicar el estadio de desarrollo moral de los sujetos y fue utilizado en los estudiantes de grado sexto de la institución escolar antes mencionada. Se seleccionó por sus propiedades psicométricas, su estructura robusta y su validez de criterio. Es, además, acorde con la edad de los informantes y es uno de los instrumentos de mayor uso en las investigaciones de desarrollo moral. El test consta de seis problemas o situaciones dilemáticas que el estudiante debe evaluar con doce preguntas o afirmaciones en una escala de cinco niveles (de “muy importante” a “nada importante”), para justificar la resolución del dilema planteado. Posteriormente, los estudiantes deben seleccionar las cuatro opciones (preguntas o afirmaciones) más relevantes para jerarquizarlas de la primera a la cuarta en importancia, con el fin de intentar solucionar el dilema. Se presenta un fragmento del DIT a continuación, junto con la tabla 1:

Dilema 4: El dilema del doctor:

Una mujer estaba muriendo a causa de un cáncer incurable y tenía solo seis meses de vida aproximadamente. Padecía un dolor terrible, pero estaba tan débil que una fuerte dosis de un analgésico como la morfina probablemente la mataría. Deliraba a causa del dolor y, en sus períodos de calma, ella le pedía al doctor darle suficiente morfina como para matarla. Ella decía que no podía soportar el dolor y que de cualquier manera moriría en unos pocos meses.

Tabla 1. Hoja de recolección de datos del DIT

Valora las siguientes preguntas de acuerdo con su nivel de importancia a la hora de discutir o tratar de resolver el dilema	Muchísima (1)	Mucha (2)	Bastante (3)	Poca (4)	Ninguna (5)
1. ¿La familia de la mujer está de acuerdo con darle la sobredosis?					
2. ¿Está el doctor sometido a las mismas leyes que cualquier persona?					
3. ¿Las personas estarían mejor si las sociedades no reglamentaran sus vidas y hasta sus muertes?					
4. ¿Debería el doctor hacer que la muerte de la mujer por sobredosis pareciera un accidente?					
5. ¿Tiene el Estado derecho para forzar a continuar la existencia de aquellos que no quieren seguir viviendo?					
6. ¿Cuál es el valor de la prioridad de la muerte desde la perspectiva social de los valores personales?					
7. ¿Debería el doctor tener consideración por el sufrimiento de la mujer o debería preocuparse más por lo que la sociedad podría pensar?					
8. ¿Contribuir a terminar con la vida de otro es siempre un acto responsable de cooperación?					
9. ¿Solo Dios puede decidir cuándo debe terminar la vida de una persona?					
10. ¿Qué valores preserva el doctor para sí mismo en su código personal de conducta?					
11. ¿Puede la sociedad permitir que cualquier persona termine con su vida en el momento que quiera?					
12. ¿Puede la sociedad permitir el suicidio o el homicidio por piedad y proteger a la vez la vida de los individuos que quieren vivir?					

De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:

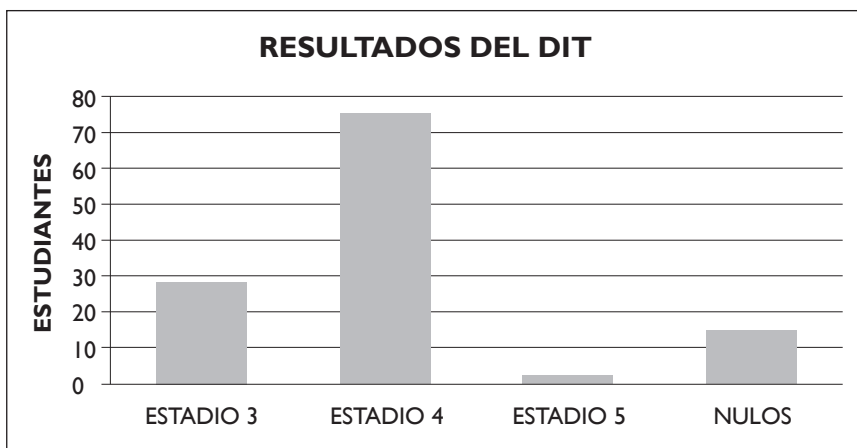
	La más importante
	Segunda más importante
	Tercera más importante
	Cuarta más importante

Fuente: Tomado de Suárez, G. y Meza, J. L. (2008).

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL DIT

Gracias al DIT se pudo determinar que los estudiantes estaban ubicados en el nivel convencional y, su mayoría, en el estadio 4 de desarrollo moral, como se presenta en la siguiente figura:

Figura 1. Resultados del cuestionario de problemas sociomorales



Fuente: Tomado de Acuña, A., Lozano, M. A., Palacio, Y. y Perilla, C. J. (2016).

Partiendo de estos resultados se seleccionaron ocho estudiantes de estadio 4 y ocho estudiantes de estadio 3 con sus familias para llevar a cabo las entrevistas y observaciones con las cuales se obtuvo la información que se sometió a análisis e interpretación. Lo anterior permitió encontrar que la participación de los adolescentes en los problemas familiares potencializa su desarrollo moral.

CARACTERIZACIÓN DE LAS FAMILIAS

Al comenzar la tercera parte de este documento se hará una descripción general de cómo se encuentra establecida la familia de los sujetos de estudio, iniciando por las diferentes formas familiares, luego los roles parentales que identificamos en la investigación y, finalmente, la forma como socializan padres e hijos.

Iniciaremos con una breve exposición sobre las diversas formas de familia, partiendo de la propuesta de los psicólogos Musitu y Cava (2001), quienes presentan cuatro de ellas. En primer lugar están las *familias nucleares*, que se presentan cuando encontramos padres biológicos y están unidos a través de un vínculo matrimonial; en segundo lugar están las *familias cohabitacionales*, que se dan cuando no existe vínculo legal entre los padres, pero sí hay un lazo afectivo (la unión libre, en nuestro contexto); en tercer lugar se tienen las *familias monoparentales*, constituidas por un solo progenitor, y, por último, las *familias reconstituidas*, que son aquellas que se forman después de un divorcio o separación, luego de lo cual llega al hogar un nuevo compañero o compañera. En la nueva relación, uno de los dos integrantes aporta hijos.

Aunque se encontraron estos tipos de familias entre los sujetos de estudio, es de aclarar que, por lo general, es la madre la que acompaña y tiene un mayor vínculo con los hijos en el hogar de los informantes. También es claro cómo los padres en ocasiones brillan por su ausencia; solamente seis de los dieciséis estudiantes escogidos tienen cercanía con ellos. Tres fueron asesinados y los demás no tienen relación alguna con sus hijos. En cuatro familias existe un padrastro; en una de ellas se resalta la autoridad de la madrastra; en otra, el acompañamiento y el vínculo afectivo se da con otros familiares como abuelas, hermanos o tíos, aunque los progenitores estén o no presentes. El siguiente extracto es del estudiante Carlos, quien explica cómo es el vínculo con su madre:

Pues yo con mi mamá me la llevo al máximo. Yo creo que mi mamá es todo para mí. Yo no sé qué haría sin ella, pero la relación con mi mamá es bastante buena. Yo me la paso con ella. Nos reímos, jugamos..., es muy buena la relación. (GFN3E06P11)

Otra estudiante, María, tiene una relación más cercana con la abuela y el hermano que con la madre: "Mi mamá sale por las mañanas a trabajar y a veces no llega a la casa, y entonces yo me voy para donde mi abuelita pues ella es la que me

cuida y mi hermano que ya salió del ejército” (GFN4E10P7). Resulta necesario considerar la importancia del papel que desempeñan la madre, el padre o el acudiente en el contexto familiar. Para Musitu y Cava (2001), un rol es el conjunto de conductas que se espera que una persona desarrolle en función de su posición social y que varía según la cultura, el momento histórico y la relación familiar.

Acto seguido se describen los roles parentales identificados en la investigación. Los *roles autoritarios* se encuentran cuando se ejerce un control estricto y severo que puede llevar a castigos físicos, amenazas verbales o físicas y continuas prohibiciones. Este es el tipo de autoridad que más se ha desarrollado a través de la historia, sobre todo por parte de los padres. Al mismo tiempo, se evidencian los *roles democráticos*, cuando los padres reconocen a sus hijos como individuos y buscan negociar la toma de decisiones. Les explican las razones de las normas, y controlan y restringen el comportamiento de ellos mediante límites claros y coherentes. También se encontraron los *roles negligentes*, cuando los padres demuestran bajo nivel de responsabilidad y cuidado y, sin embargo, pueden llegar a maltratar a sus hijos. Este estilo de disciplina familiar no se caracteriza por el grado de control o por el tono afectivo, sino por una interacción carente de sistematización y de coherencia. Así lo afirman los catedráticos españoles María José Rodrigo y Jesús Palacios (2012).

Sorpresivamente, predomina un tipo *mixto*, es decir, la madre o el padre pueden ejercer un rol autoritario o democrático según las circunstancias y el ámbito en el que se encuentren. Si el hijo comete una falta y lamentablemente la madre o el padre se encuentran indispuestos, entonces se procede al regaño o al castigo físico inmediato; pero si este no es el caso, se busca el diálogo y la concertación para la solución del conflicto. Este comportamiento se manifiesta principalmente en el estadio 4 de desarrollo moral, según Kohlberg (1992), al igual que el *rol negligente*, que fue encontrado en una de las madres de los sujetos de estudio, como Sara, tía de María (una de los sujetos de estudio), relata a continuación:

Pues por mi parte, María tiene un problema y bien grave y es que la mamá de ella, mi hermana, no está pendiente. Mi hermana hace lo que quiere, mis sobrinas únicamente mantienen solas, porque mi hermana no está pendiente de ellas. Ella es muy mala mamá, demasiado mala mamá. Solamente le importa lo suyo y ya. Le gustan las mujeres y vive con su pareja. A ella le importa es esa persona, ni ella misma; entonces, no quiere sus hijas, la verdad, no. (GFN4E10P34)

Una vez descrita en su interior la primera institución socializadora del ser humano para los informantes, se puede pasar a determinar cómo es la comunicación en el seno de estos hogares. Se caracteriza por realizarse primordialmente con la madre, en un contexto donde se entiende que prevalecen la confianza, el apoyo, el compromiso entre ella y sus hijos, y cuyos temas de preferencia son los relacionados con situaciones del diario vivir tanto en la casa como en la escuela. Sin embargo, se nota cierta preferencia por lo acaecido en la institución educativa.

Se hizo evidente, además, que el diálogo no está restringido solamente a alguno de los progenitores. Otros familiares, como abuelos o tíos, lo utilizan para comunicarse con los estudiantes. Además, los aconsejan y les explican el porqué de sus recomendaciones, tal como nos lo compartió Sara:

Yo le explico siempre, digamos, por la edad que tiene. Un día me dijo que tenía novio y yo le comencé a explicar qué tan malo y qué tan bueno era. Era más malo que bueno, obvio, pero si uno le explica y comienza como siempre a dialogar y a darle consejos es porque uno ya tiene más experiencia. (GFPN4E10TP15)

El relato anterior no solo nos ayuda a entender la importancia que le dan los adultos al diálogo con los menores dentro de la familia, sino que nos presenta una de las dos formas de comunicación que fueron halladas en la investigación y que se denominaron comunicación en *una vía* y en *doble vía*. La comunicación en *una vía* ocurre cuando los adultos toman el papel de emisores, al expresar mediante consejos, regaños, ejemplos o lo que comúnmente denominamos “cantaleta” sus ideas, costumbres o puntos de vista. Se considera de *doble vía* si tanto los padres como los hijos tienen la oportunidad de manifestar sus opiniones en las diferentes situaciones cotidianas. Es el caso que presenta Cecilia, abuela de Arturo: “Mucho, eso es lo más importante que hay, me parece lo más importante. Pues claro, donde no hay diálogo no hay nada, porque nadie sabe qué es lo que pasa. La comunicación es lo principal” (GFPN3E01API2). Aunque Cecilia es enfática en afirmar lo relevante que es para ella dialogar, podemos ver en el siguiente registro de observación una evidencia de su rol autoritario:

Profe Alexandra, ¿a qué hora es que está saliendo Arturo?, porque hace unas noches me llegó a las siete”. Le respondo que a la hora habitual. Entonces me cuenta que el chico le dijo en días pasados que había llegado tarde a la casa porque se había quedado acompañando y

defendiendo a su amigo Fernando (irónicamente, Fernando es mayor y casi dobla en estatura a Arturo), ya que Cristian lo había amenazado con una navaja. Entonces, ella se dirigió a la casa de Fernando para preguntarle si era verdad, no sin antes haber golpeado fuertemente a su nieto. (MC07N3E01⁷)

Finalizada la caracterización de las familias, pasaremos a dar cuenta de los conflictos familiares y el papel de los adolescentes en su solución.

PROBLEMÁTICAS FAMILIARES Y ROL DEL ADOLESCENTE EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Las problemáticas que se presentan dentro de las familias tienen estrecha relación con el estadio de desarrollo moral de los informantes y están referidas al maltrato físico, el consumo de sustancias alucinógenas, la precariedad de su situación económica y, finalmente, la falta de comprensión entre los miembros de la familia. Estas situaciones ocurren de forma frecuente y afecta de manera importante a los estudiantes. A continuación nos referimos brevemente a cada una de ellas.

La primera problemática, el *maltrato físico* que los progenitores o familiares a cargo infringen y justifican como una medida correctiva, puede incluir golpes con objetos contundentes, como piedras, o irritantes, como matas de ortiga. Así nos lo indica Andrea:

Mi mamá llegó y me regañó y me dijo que en la casa arreglábamos. Y arreglamos. Puso un banco, trajo una piedra y me machucó los dedos; y, pues, a mí me los machucó más duro porque a mi hermana solo se los machucó en una sola mano... a mí me tocó colocar las dos manos. Me metió como cuatro piedrazos en cada una. Ella me preguntó si lo iba a volver a hacer y, entonces, yo dije: "no, no, no, no". Y mi mamá me dijo: "eso espero, porque a la próxima ya no la agarro con una piedra sino la agarro con dos, ¿oyó?, pero más grandes para pegarle en cada mano". (GFN4E16P20)

⁷ Descripción de acrónimo utilizado por los investigadores para identificar las observaciones realizadas a los sujetos de estudio MC_N_E_P_: Micro observación de campo (MC), Estadio(N) Estudiante con el número que ocupa en la lista oficial de la Secretaría de Educación (E).

Este tipo de problemática se presentó con los padres o familiares ubicados en los roles *autoritario* o *mixto*. Es importante resaltar que se encontró también agresión física entre parejas por diferentes situaciones, en especial, cuando el padre consume alcohol de forma periódica. En muchos casos esto fue causa de separaciones que originaron una constitución familiar diferente: monoparental, cohabitacional o reconstituida, como ya se indicó al inicio del capítulo. Johana lo ilustra a continuación:

Mi papá decía que si nosotros alguna vez nos metíamos, él también nos pegaba. Una vez le iba a pegar a mi mamá porque estaba borracho. Yo me metí y, ¡claro!, él me alcanzó a lastimar acá, en el cuello, y me tiró al piso. Entonces mi mamá llamó a la policía. La policía se lo llevó y cuando ella conoció a mi padrastro le dijo que no le gustaba que le pegaran. ¡Nada de eso! (GFN4E05P16)

Como segunda problemática se identificó el *consumo de alucinógenos* por algún miembro de la familia, específicamente, los hijos hombres, hermanos de los sujetos de estudio. Esta situación va acompañada por otros problemas ligados al consumo, como los robos tanto dentro como fuera del mismo hogar; el seguimiento constante por parte de los diferentes familiares para evitar el consumo en la casa o los gastos que implica tener a los jóvenes en algún centro de rehabilitación.

En tercer lugar identificamos las problemáticas que tienen relación con la crítica *situación económica*, la cual lleva a los jóvenes a vivir en soledad porque sus padres tienen que trabajar hasta altas horas de la noche. Los recursos que aportan cumplen medianamente con las necesidades básicas de la familia y se hace más difícil si solo la madre responde por los hijos. Con esta condición se brindan pocas posibilidades de adquirir algunos bienes o servicios.

La última problemática hallada tiene que ver con la *falta de comprensión* entre los integrantes de la familia, sobre todo cuando hay suplencia paterna o materna (padrastro o madrastra), aunque sean mejores las dinámicas de pareja y las condiciones económicas. Dicha falta de comprensión lleva, por una parte, a un acuerdo tácito de no intromisión en la vida del otro o, por otra, a una imposición de las ideas y deseos de quienes detentan autoridad.

Estos conflictos afectan significativamente a los adolescentes sujetos de estudio porque la familia centra sus esfuerzos en salir de las distintas situaciones

y ellos quedan un poco relegados. En casos extremos se encontró la pérdida de algún familiar, ya sea de forma temporal (al abandonar el hogar para huir de los conflictos) o definitiva (a causa de la violencia que se encuentra ligada al consumo de sustancias psicoactivas). Así lo expresa María cuando comparte lo sucedido a su hermano:

Él tenía quince años y metía vicio. Un día le llegó a robar a mi mamá y por hacer eso mi mamá le decía: “todo lo malo que usted hace siempre lo va a pagar”; y llegó el día que lo mataron y cogí experiencia. (GFN4E10P20)

A continuación se expone el rol que desempeñan los adolescentes en la solución de conflictos, teniendo en cuenta el estadio de desarrollo moral de los estudiantes, según la teoría de Kohlberg (1992). Como ya se dijo, los sujetos de estudio se encuentran ubicados en los estadios 3 y 4 del nivel convencional de desarrollo moral. Para contextualizar al lector, se considera pertinente explicar qué características exhiben quienes pertenecen a estos estadios. El estadio 3 muestra un mantenimiento de las relaciones mutuas, aprobación de otros, los niños quieren agradar y ayudar a sus pares, pueden juzgar las intenciones ajenas y desarrollan sus propias ideas de lo que es una buena persona. Evalúan una acción de acuerdo con el motivo que está detrás de quien la realiza y pueden tomar en cuenta las circunstancias. Es decir, “las circunstancias pueden excusar o justificar las acciones desviadas” (Kohlberg, 1992, p. 85). Por otro lado, para los sujetos ubicados en el estadio 4 existe interés social y conciencia. A estas personas les interesa cumplir con sus obligaciones, mostrar respeto a la autoridad y mantener el orden social. Consideran que cuando una acción está mal lo está independientemente de los motivos o circunstancias, o de si con ella se viola una regla o se daña a otros. El sujeto debe tener en cuenta las perspectivas de las personas y las leyes sociales. Se debe realizar lo propio mostrando respeto por la autoridad y el orden establecido socialmente para poder mantener el bien común (Kohlberg, 1992).

Es importante referirnos ahora el papel de los adolescentes que se encuentran en el estadio 3 frente a la solución de los conflictos familiares. Para comenzar, las problemáticas más frecuentes en estas familias son de tres tipos. El *primer tipo* lo constituye la ausencia de los progenitores por separación o debido a las obligaciones laborales que los hacen salir muy temprano o llegar muy tarde; el *segundo tipo* son los problemas económicos, y el *tercer tipo* se refiere a las

agresiones físicas como medidas correctivas. En las dos primeras problemáticas los padres, más que los jóvenes, consideran que son su responsabilidad pero el diálogo en torno a esta situación es escaso en el hogar, por lo tanto, el papel de los adolescentes es pasivo en estos casos. Con respecto a la tercera problemática, la agresión física utilizada como correctivo, al ser el adolescente la víctima de esta situación, puede asumir la decisión de seguir con el comportamiento que generó el castigo o buscar otras alternativas que cambien la situación. Se visualiza cómo las acciones se vuelven relevantes para obtener la aprobación o desaprobación de sus padres y sus pares.

Conviene subrayar que estas acciones se encuentran ligadas al interés que despierta en el adolescente determinada persona y al contexto en el que se inscribe, por ejemplo, beneficiar a un compañero de clase puede hacer que el chico infrinja una norma con el fin de ser aceptado; o, en la casa, asimilar más fácilmente las disposiciones de la madre que las del padre para agradarle a ella. En este estadio la comunicación familiar se presenta más en una sola vía.

Seguidamente están los adolescentes ubicados en el estadio 4. Son precisamente las familias de estos sujetos las que evidencian la mayoría de los conflictos expuestos anteriormente: hermanos con problemas de drogadicción que roban para mantener el vicio, violencia intrafamiliar tanto en la pareja como de padres hacia los hijos, ausencia paterna o materna, y problemas económicos.

En estos hogares se halla con mayor frecuencia el rol *mixto* en los padres, sobre todo en el momento de afrontar los problemas. Por esto, se identificó un mayor grado de agresión de los progenitores hacia los hijos pero, a su vez, mayor nivel de comunicación entre ellos. Frente a esto, los adolescentes toman una postura más crítica y reflexiva; cuestiona en algunos casos el actuar de sus padres y lo apoya en otros, hasta el punto de evidenciar cómo estos problemas se convierten en “dilemas” que diariamente afrontan. Podemos afirmar que los sujetos de estudio ubicados en el estadio 4 encuentran más espacios de participación y comunicación que les facilitan asimilar las posiciones de los demás miembros de la familia y aportar en la consecución de los objetivos comunes, entre ellos, la solución de los problemas familiares.

Los relatos de los informantes estuvieron caracterizados por una mayor elocuencia en los adolescentes que se encuentran en el estadio 4, que muestran más desarrollo cognitivo y una apropiación considerable de su rol en el contexto familiar. A su vez, se evidencia una comunicación con

sus padres o acudientes más dinámica, en la cual se permite el debate, la conciliación, la participación y la negociación entre las dos partes, lo cual conduce a que el adolescente se involucre, tome partido y se interese en las dificultades familiares.

Por el contrario, en el estadio 3 encontramos que el sujeto escucha y obedece lo que le dicen sus padres o familiares, se subordina, no se involucra directamente en las problemáticas familiares, no asume un rol de manera tan comprometida como los estudiantes de estadio 4. Es menos elocuente al ser entrevistado, más monosilábico, más tímido, menos afectuoso, y demuestra así cierta diferencia cognitiva en comparación con el estadio 4. Tal como lo plantea el profesor español José Rubio (como se cita en Martínez, 2011), cuando hace un análisis de la teoría de Kohlberg: “La maduración del juicio moral resulta de la combinación de dos factores: el desarrollo lógico y la adopción de roles sociales” (p. 16).

ALGUNAS CONCLUSIONES

En este último apartado vale la pena insistir en que las madres o acudientes de los estudiantes del estadio 3 consideran que dialogan mucho con sus hijos, aunque la comunicación en realidad se presenta en una sola vía, es decir, hablan con ellos y les dicen qué hacer y cómo hacer las cosas. Por el contrario, los estudiantes de estadio 4 tienen más espacio de diálogo con las madres. En sus hogares se presenta más reflexión sobre los sucesos cotidianos. Estos nos recuerda que Berkowitz, (1992) afirma que se manifiesta mayor desarrollo moral en las familias que permiten compartir los puntos de vista de sus integrantes.

Adicionalmente, los sujetos del estadio 4 tienen una mayor claridad del papel que desempeñan en la familia. Ellos han sido vinculados a través de su participación en las discusiones familiares y el diálogo, la toma activa de decisiones y se han visto obligados a enfrentarse a dilemas cotidianos que generan un cierto nivel de razonamiento. De esta manera se demuestra por qué la implicación de los adolescentes en la solución de problemas familiares potencializa su desarrollo moral. A su vez, consideramos que lo anterior puede extenderse a otros ámbitos sociales, incluyendo la escuela, con la posibilidad de encontrar resultados similares.

REFERENCIAS

- Acuña, A., Lozano, M. A., Palacio, Y. y Perilla, C. J. (2016). *Aporte de la relación familia y escuela al desarrollo moral de los estudiantes de grado sexto, jornada tarde, del Colegio Cedit Ciudad Bolívar*. Tesis de la Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Berkowitz, M. (1992). La interacción familiar como educación moral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 39-45.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.
- Martínez, D. (2011). Reformulación de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg realizada por Habermas. *Persona y sociedad*, XXV (2), 11-35.
- Musitu, G. y Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (2012). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Suárez, G. y Meza, J. L. (2008). *Conciencia moral. Estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior*. Informe final de investigación. Grupo Ambiente Ético. Bogotá: Universidad de la Salle.

Capítulo 8

FAMILIA Y ESCUELA: MOTORES DEL DESARROLLO AFECTIVO EN NIÑOS DE CICLO DOS

Marilyn González Mahecha ¹
Sirley González Aldana²
Luis Antonio Niño Quiroz³
Wilman Alfredo Valencia Moreno⁴

Cada día cobra más importancia para los profesionales de la educación una reflexión seria sobre el desarrollo afectivo y sus implicaciones en la formación de niños y jóvenes en edad escolar. No solo porque los docentes se han dado cuenta de que las teorías no son el fin mismo de la educación, sino porque el desarrollo afectivo es clave en la formación de todo ser humano. Sabemos que no es suficiente con la voluntad del maestro y de la familia para formar

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Asesora pedagógica en la Fundación Transformemos. Correo electrónico: maryl136@gmail.com.

² Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación Sexual de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Orientadora en el Colegio Class IED. Correo electrónico: shigoal@gmail.com.

³ Licenciado en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Coordinador en el Colegio San Carlos IED. Correo electrónico: luisantonio2018@gmail.com.

⁴ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente de ciencias sociales en el Liceo Satélite. Correo electrónico: wilmarvalencia@yahoo.es.

en el desarrollo afectivo. Por tanto, se hace necesario considerar estrategias desde la familia y la escuela en torno del desarrollo afectivo.

Este capítulo resulta de la investigación “Familia y escuela en el desarrollo afectivo de los niños de ciclo dos de educación básica en tres colegios distritales. Una apuesta en la diversidad⁵”, implementada en los años 2014-2015 y derivada del macroproyecto “Familia y desarrollo humano”. El campo de investigación referido a familia y desarrollo humano tiene su origen en escenarios de diversas problemáticas de orden afectivo, social y cultural, de ahí que la familia y la escuela se configuren en ambientes trascendentales para la formación del ser humano. Frente a esto, se decidió indagar acerca de la relación entre familia y escuela con el fin de precisar sus implicaciones en el desarrollo afectivo.

La investigación plantea la necesidad de un entendimiento mutuo entre la familia y la escuela. Además, al ser ambas instituciones determinantes en la formación de los niños, el grupo generó la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera la familia y la escuela inciden en el desarrollo afectivo de los niños de ciclo dos de educación básica en tres colegios distritales, en la perspectiva de la diversidad?

A partir de esto, surgió el interés de diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo afectivo de los niños de ciclo dos a través de un trabajo integrado entre ambos actores. Ello se logró a partir del objetivo general, el cual nos permitió determinar la incidencia de la familia y la escuela en el desarrollo afectivo de niños de ciclo dos de educación básica. Bajo esta línea, el grupo asumió el enfoque investigación-acción (IA), que nos llevó a identificar, caracterizar y transformar las prácticas afectivas desde el contexto familiar y educativo. Así mismo, el enfoque de la IA hizo posible analizar las prácticas afectivas de padres y docentes en relación con las situaciones cotidianas experimentadas por cada uno de ellos, con el fin de generar procesos de reflexión y transformación a través del diseño de una ruta de acción pedagógica. Dicha ruta tuvo como fin favorecer el desarrollo afectivo en los niños de ciclo dos de tres instituciones del sector público a nivel distrital en Bogotá, San Carlos IED, Francisco de Paula Santander IED y Juana Escobar IED.

⁵ Este proyecto de investigación fue avalado por la Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Salle de Bogotá, en junio de 2014, bajo el código FCE-MDB-MP01-P06 y con la tutoría de Ruth Milena Páez.

Este capítulo, centra la atención en cuatro aspectos fundamentales de los resultados de la investigación. La primera parte muestra la incidencia del tiempo compartido por parte del adulto con el niño. La segunda, la importancia del acompañamiento por parte de los adultos en el desarrollo afectivo. La tercera esboza la propuesta cuya finalidad es favorecer el desarrollo afectivo de los niños de ciclo 2. Finalmente, se dan a conocer las conclusiones en torno a este eje.

INCIDENCIA DEL TIEMPO COMPARTIDO POR PARTE DEL ADULTO CON EL NIÑO

El tiempo de acompañamiento de padres y docentes hacia los niños de ciclos de educación básica influye en su desarrollo afectivo.

Tiempo compartido por parte de los padres

El desarrollo afectivo de los niños depende de muchos factores, unos que limitan (como las jornadas laborales de los padres) y otros que potencializan (por ejemplo, la promoción de actividades conjuntas para la familia).

Situaciones que limitan el desarrollo afectivo

Las nuevas dinámicas sociales, políticas y culturales hacen que hoy en día los padres de familia se enfrenten a diferentes situaciones de orden económico que definitivamente influyen en su modo de vida, pues tienen que ajustarse a estas exigencias, lo cual conlleva que las dinámicas familiares se modifiquen y afronten varias limitantes que afectan de modo significativo el desarrollo afectivo de los niños de ciclo dos.

La primera limitante son las extensas jornadas laborales que deben cumplir los padres. Esto ha conducido a que el tiempo que comparten padres e hijos sea cada vez más poco y, lastimosamente, de menor calidad. Esta limitante está asociada a un factor económico que pone a los padres en la función de cuidado y protección, solo desde el ámbito específico de la satisfacción de las necesidades básicas de vivienda, alimentación, salud y vestuario. Para satisfacer dichas necesidades, los padres se han adaptado a las extensas jornadas laborales, que constituyen su única opción para obtener una remuneración económica suficiente, lo que limita el desarrollo afectivo de los niños.

En la década de los noventa, la psicóloga Gloria Calvo (1995), en su investigación “La familia en Colombia. Un estado del arte de la investigación 1980-1984”, ya nos advertía de la necesidad de que los dirigentes políticos y sociales mejoraran las oportunidades para que los hombres y las mujeres, padres y madres de familia, se realizaran plenamente como personas, como esposas y esposos, como madres y padres, y como miembros de la sociedad, pero este llamado parece no haber sido considerado.

Las extensas jornadas laborales ocupan la mayor parte del tiempo de los padres. Esto dicen algunos de ellos:

En la casa trabajamos los dos, yo trabajo de lunes a sábado y algunos domingos de ocho de la mañana a seis de la tarde, pero como el trabajo es un poco retirado llego a la casa a las ocho de la noche aproximadamente. (GFFJ [B])⁶

(...) yo soy la que trabajo en la casa y trabajo de domingo a domingo en un Internet de ocho de la mañana a ocho de la noche y en ocasiones me dan un día, bueno, cuando lo pido, sino que casi no pido días de descanso porque me los descuentan. (GFFJ [S]).

Debido a las extensas jornadas laborales, el poco tiempo que tienen los padres para compartir con sus hijos lo dedican a resolver, en la medida en que pueden, las tareas y las notas del colegio. Pareciera como si estas fuesen las únicas temáticas a tratar en familia. Con esto no queremos decir que la familia no se deba preocupar por los procesos de formación que se llevan a cabo desde la escuela, se trata más bien de que deje de ver a la escuela como el espacio seguro donde los padres dejan a sus hijos mientras trabajan. Bajo esta perspectiva, se puede establecer un diálogo más profundo que lleve a los padres a conocer más a su hijo, no solo por vía de las tareas sino por otro medio. Un padre de familia ilustra esta situación

Eso pasa, profe, ahora uno no conoce lo que a ellos les gusta hablar, por ejemplo Yandri se la pasa hablando de unas cartas de unos muñequitos que ummmmm... ni idea, entonces hablamos de lo que podemos hablar, del colegio y de las tareas. (GFFJ [SP]).

⁶ Este código, similar a los que aparecen a continuación, significa: Grupo Focal Familia; y la letra siguiente es una abreviatura del nombre del colegio donde se llevó a cabo la entrevista.

La segunda limitante para el desarrollo afectivo de los niños la constituyen los pocos o nulos tiempos para compartir en familia. Cada vez son menos los momentos en que las familias se reúnen. Algunos padres ven en las salidas familiares un gasto económico que les puede hacer falta para satisfacer sus necesidades básicas, y no dimensionan la importancia que tiene para los niños compartir tiempos en familia, jugar con sus padres, establecer diálogos en espacios diferentes a los de la casa. Con respecto a las salidas familiares, uno de los padres comenta: “Nosotros casi no salimos en familia porque la plata no alcanza y a mí me toca trabajar muy duro” (GFFJ [EB]). Lo anterior corrobora que, para algunos padres, lo más importante es tener recursos económicos para satisfacer necesidades, lo que suprime los tiempos para compartir en familia, en los que ocurren muchas de las experiencias que enriquecen la vida afectiva de padres e hijos.

La tercera limitante es el desconocimiento que tienen los padres acerca de los procesos de formación que se llevan a cabo en la escuela. Muchos de ellos suelen pensar que la escuela debe encargarse de la preparación de los niños para la vida, lo que entienden como la formación en conocimientos, y desconocen la función de este espacio como agente socializador que promueve el desarrollo afectivo del niño a través de las diversas relaciones que establece con sus pares. Desde el punto de vista de los docentes, los padres desconocen que los diálogos que se generan en el colegio son importantes para el desarrollo afectivo, por cuanto brindan la oportunidad de enterarse de situaciones específicas que pueden estar afectando al niño. En esa medida, si los padres de familia están al tanto de esta situación, logran generar herramientas de apoyo a los niños.

Cuando, por ejemplo, un docente cita a los padres con un carácter “obligatorio”, estos consideran que no hay problema en enviar a la tía, la abuela(o) e incluso al hijo mayor. En caso de que asistan ellos mismos, destinan solamente quince o veinte minutos al encuentro, pues ellos quieren que se les brinde un informe rápidamente, “sin importar” lo que se les está comunicando. Para muchos padres, lo primordial es saber si el niño aprobó o reprobó las asignaturas, sin preguntar por otros procesos formativos distintos al académico. Son pocos los padres que por iniciativa propia se acercan a la escuela y, más pocos aún, los que preguntan específicamente por situaciones distintas a las académicas, lo que muestra la poca importancia que les dan a los procesos afectivos de los niños.

La cuarta limitante es el desconocimiento que los padres de familia tienen acerca del contexto de los niños. Para los padres, los amigos de los hijos son “unos desconocidos”. Ellos no saben qué hacen los niños después de clases, con quién juegan en el descanso o con quién tienen problemas. Ignorar este contexto es grave porque se pueden presentar cambios en el comportamiento del niño en casa o en el colegio al ser influenciados por terceros que pueden generar en ellos actitudes agresivas y groseras, sin que los padres lo sepan. Así mismo, estos muestran poco interés por aquellas personas con las que sus hijos suelen compartir momentos fuera de casa. Cuando el niño adquiere comportamientos groseros o agresivos, con frecuencia culpan a los docentes por las actitudes de sus hijos, pues consideran que esta situación es responsabilidad de la escuela.

Situaciones que potencializan el desarrollo afectivo

En medio de las limitantes de algunos padres para acompañar más tiempo a sus hijos, se encuentran otros que buscan espacios para favorecer su desarrollo afectivo. Pese a que también deben trabajar extensas jornadas, hay quienes dedican tiempos de acompañamiento, lo que propicia situaciones que favorecen el desarrollo afectivo de los niños.

La primera situación que potencializa el desarrollo afectivo es cuando los padres dialogan con el niño, no solo de las tareas sino también de sus amigos, situaciones cotidianas, sus expectativas, sus necesidades, sus conflictos, sus alegrías y sus miedos, lo cual sin duda favorece el reconocimiento y la integración familiar. Esto también crea confianza en los niños y hace que ellos se sientan más cercanos a sus padres, pues perciben que se interesan por sus cosas y que son importantes para ellos. Cuando los padres se preocupan por la vida escolar y asisten al colegio con toda la disposición para escuchar al docente acerca de los procesos formativos y no formativos de sus hijos, dan lugar a un entendimiento mutuo entre la familia y la escuela. Un padre de familia nos deja ver esta situación:

Hablo con él para saber por qué hace las cosas, uno le pregunta porque ellos dicen una cosa y resulta que uno va al colegio y eso no es; es mejor uno mismo saber qué está pasando porque de aquí a mañana otra persona les va a dar consejos que no van a ser consejos buenos, entonces uno debe tratar de darles consejo y preguntarles por qué hacen las cosas, qué quieren mejorar, o están aburridos en qué, qué es

lo que les pasa, por qué están mal en tal materia, si tienen problemas con la profesora, con los compañeros y así. (GFFF [SG])

La segunda situación que favorece el desarrollo afectivo de los niños corresponde a los tiempos que comparten en familia; es importante que estos sean de calidad y, así no sean muy extensos, sí son fundamentales para el niño. Es necesario que los padres no se limiten a actividades como ver televisión juntos, sino que también vayan a un parque o jueguen con él. Además, favorece el desarrollo afectivo conocer sus amigos y sus gustos, decirle “cosas bonitas”, darle un beso o un abrazo, dedicar tiempo para escuchar lo que le sucede, por ejemplo en la escuela o con los amigos. Estas son situaciones que potencian el desarrollo afectivo. Cuando el niño se siente escuchado aumenta su autoestima, siente que las cosas que a diario le ocurren son relevantes no solo para él sino para toda la familia.

Tiempo compartido por parte de los docentes

Así como hay limitantes en el tiempo compartido por parte de padres, también las hay en el tiempo compartido por los docentes.

Situaciones que limitan el desarrollo afectivo

De modo general, la primera limitante consiste en que algunos docentes suelen centrar su atención en planes de estudio de áreas específicas del conocimiento, y en su afán de trabajar un contenido específico olvidan que, para la formación de los niños, se esperaría que generaran diálogos constantes con ellos, promoviendo así acciones específicas que fomenten su desarrollo afectivo. Desafortunadamente, para muchos docentes, lo más importante parece seguir siendo el aspecto cognitivo del niño y olvidan que él es un ser integral. La escuela no debe limitarse a inculcar una serie de conocimientos específicos de ciertas asignaturas, a llevar a cabo planes de estudio que generalmente están descontextualizados de la vida del niño, y poco o nada le interesan a él. La escuela no debe olvidar que las dinámicas del mundo actual han propiciado que los niños sean cada vez más curiosos, más independientes y con gran capacidad de análisis y discusión. Además, tienen habilidades tecnológicas que les permiten indagar situaciones nuevas, la manera de relacionarse con el mundo ha cambiado, sus dificultades e inquietudes son diferentes. Así que su familia, la escuela y las experiencias que en ellas vive, determinan en buena medida la manera como se integra el niño en el mundo. Desde esta perspectiva, lo

fundamental es que el desarrollo afectivo del niño gire en torno a las vivencias cotidianas, lo que le permitirá adaptarse según la circunstancia que enfrente.

La segunda limitante es la no previsión de espacios y tiempos de atención por parte de los docentes para apoyar el desarrollo afectivo de los niños. La falta de estos no permite que padres y niños traten otros aspectos diferentes a la formación académica. Las voces de los docentes nos dejan ver esta situación:

Mi relación con los papás es solo cuando los mando llamar porque ellos casi no tienen tiempo, los mando llamar para hablar con ellos sobre la parte académica y disciplinaria de sus hijos. (GFDS [GA])⁷

(...) en la puerta atendemos seguido padres de familia o en el parque; allí me siento y hablo con muchos padres de familia, allá es un despacho, es el espacio para hablar muchas veces con los padres. (GFDF [LS])

Es fácil inferir que la escuela no asigna espacios suficientes para el diálogo padre-docente, sino que estas conversaciones a veces se presentan de manera informal y en sitios que pueden no ser los adecuados. Además, muchos maestros argumentan no tener espacios para atender a padres, pues no hay tiempos establecidos, así como también manifiestan que deben dejar solos a los grupos de niños mientras hablan con un padre de familia.

Situaciones que potencializan el desarrollo afectivo

El diálogo generado entre el maestro y los niños favorece el desarrollo afectivo, pues no solo se centra en aspectos académicos, sino que establecen charlas acerca de diferentes situaciones no académicas. Esto dicen los docentes:

La mayoría de mis chicos son muy comunicativos, les gusta hablar, ellos cuentan todo, hablo con él o con ella, le doy pues mi afecto, les digo que en qué los puedo apoyar. (GFDF [LS])

(...) bueno, para fortuna mía ellos han encontrado en mí alguien en quien confiar, entonces cuando tienen algún problema o algo, por el contrario, muy feliz que contarme, es inmediato, ellos lo sienten así y

⁷ Este código, similar a los que aparecen a continuación, significa: Grupo Focal Docente; y la letra siguiente es una abreviatura del nombre del colegio donde se llevó a cabo la entrevista.

me buscan, entonces estén en el salón en que estén, ellos salen para hablar conmigo y contarme. (GFDS [MP])

Este tipo de acercamiento entre docentes y niños permite que el maestro sea más sensible, que aprenda a escuchar, a ser más perceptivo al entorno, a registrar sutiles variaciones de un comportamiento o una actitud. Estas acciones generan un mayor acercamiento con el niño, si él siente que su maestro es alguien cercano, una persona en la que puede confiar, alguien que lo escucha y a quien le importa lo que le sucede; si esta proximidad es correctamente utilizada, se convertirá en fundamental a la hora de fomentar el desarrollo afectivo.

La segunda situación que favorece el desarrollo afectivo es la confianza que se genera entre niños y docentes al compartir experiencias de la vida cotidiana del niño. Esta confianza ha de estar acompañada con el diálogo. De acuerdo con un docente: “Primero, pues escuchando los niños, dejar que ellos se acerquen a uno, darles confianza, yo les doy mucha confianza a ellos, juego con ellos” (GFDF [NH]). Si el docente se muestra cercano, receptivo y con empatía, se puede constituir como modelo para el aprendizaje de habilidades sociales que refuerzan el desarrollo afectivo de los niños. Es importante que el docente siempre esté abierto al diálogo y comprenda que si el niño se acerca a él para comentarle una situación es porque tal vez no tiene a quien más acudir; además, el docente de niños tiende a ser una figura a la que los niños desean acercarse de un modo más espontáneo.

POR QUÉ ES IMPORTANTE EL ACOMPAÑAMIENTO DE PADRES Y DOCENTES EN EL DESARROLLO AFECTIVO DE LOS NIÑOS DE CICLO DOS

Aclaremos. Es importante que los padres de familia dediquen tiempos de acompañamiento a sus hijos porque el desarrollo afectivo es el camino a través del cual las personas se desenvuelven sin “tanto miedo” en una sociedad cada vez más compleja. La familia y la escuela comparten propósitos formativos, producto de una interacción constante entre ambos ambientes. Tal como lo menciona el psicólogo Vygotsky (2000), la interacción con otros le ofrece la posibilidad al niño de incorporar elementos básicos de la cultura e introducirse en ella y avanzar en su desarrollo.

En la familia, cuando los padres acompañan a sus hijos en diferentes ámbitos de la vida, les ayudan a vivir su emocionalidad desde su realidad y ellos aprenden

no solo cómo expresar sus sentimientos, sino cómo hacerlo de una manera asertiva. Es relevante también ese tiempo de acompañamiento, dado que los niños requieren espacios y momentos de diálogo que generen una comunicación asertiva sobre las diferentes situaciones que les interesan y que necesitan. No puede desconocerse que, durante todo su proceso de crianza, necesitan de sus padres para que los orienten y los ayuden a sobrellevar la vida, sobre todo en sus primeros años. La familia es el principal orientador del desarrollo del niño; cuando esta se aleja, él puede perder su norte y ser influenciado negativamente por diversos factores, lo que deriva en consecuencias negativas para el desarrollo afectivo en su proceso formativo.

De acuerdo con esto, la familia juega un papel importantísimo en el desarrollo afectivo del niño, es el primer entorno social que él reconoce y comprende. En este adquiere roles y lazos de afecto que son creados en su interior y que propician altos niveles de seguridad y confianza en sí mismo. Es indiscutible que la familia es el primer punto de apoyo ante cualquier adversidad.

Desde la escuela, los docentes necesitan esforzarse para que el “olfato” y la “sutileza” sean elementos fundamentales que ayuden a reconocer aspectos, aparentemente invisibles, o nada significativos, que pueden estar afectando el desarrollo afectivo de los niños. Esta intuición, acompañada de unas prácticas concretas, permite establecer o identificar factores de riesgo o protección que limitan o favorecen el desarrollo afectivo. Así, pues, la idea es implementar estrategias de largo aliento que permitan señalar una solución o propuesta viable de ser implementada ante lo ya descrito.

ESBOZO DE UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO AFECTIVO DE LOS NIÑOS DE CICLO DOS

Los resultados de esta investigación también permitieron diseñar una ruta de acción pedagógica para la familia y la escuela, cuya finalidad fue favorecer el desarrollo afectivo de niños de ciclo dos. Se le asignó el nombre de “Ruta de atención afectiva para niños de ciclo 2” y puede seguirse llevando a cabo en escenarios de similares características.

La elaboración de la ruta de acción pedagógica tuvo dos momentos. El primero, *directo*, de diseño e implementación del pilotaje; y el segundo, también *directo*, de pospilotaje, a través de tres talleres dirigidos a padres y docentes, e indirecto,

a través de un “Abecé afectivo para las familias” y un “Abecé afectivo para los docentes” de los niños de ciclo dos.

En el primer momento se diseñó la ruta en tres fases y su propósito fue posibilitar una sensibilización, socialización y transformación de las prácticas afectivas por parte de padres y de docentes. Con base en este diseño, se implementó el pilotaje de la ruta en las tres instituciones ya mencionadas del sector oficial participantes en el estudio. Tanto en la prueba piloto de familias como de docentes, cada una de las poblaciones participó en la sistematización de la ruta retroalimentando en torno a los aspectos favorables y a los aspectos por mejorar. En total asistieron 34 familias y 28 docentes de las tres instituciones educativas.

Algunos de los resultados que arrojó la prueba piloto con padres de familia corroboran que los niños no tienen con quien compartir sus alegrías o dificultades por la falta de acompañamiento de sus padres, debido a las extensas jornadas laborales. Aunque ellos reconocen que los niños pasan tiempo con otros familiares, en este caso abuelos, tíos o primos, esto no garantiza que puedan expresar sus emociones y sentimientos. Además, el poco tiempo que dedican a sus hijos está enfocado en los aspectos académicos y desconocen otras situaciones de la vida social y afectiva.

Algunos de los resultados que arrojó la prueba piloto con docentes evidencian que el maestro ha de ser el modelo para el desarrollo de los niños. Así mismo, los espacios del aula y el colegio en general se consideran ideales para promover valores debido a la cantidad de tiempo que permanecen los niños allí. La dimensión afectiva se encuentra relacionada con el desempeño académico; en esta línea es fundamental enseñar a los niños cómo manejar las emociones. Además de ello, durante las clases se puede dar un tiempo para escuchar a los niños y no dar prioridad solo al componente académico.

Al finalizar el pilotaje, padres y docentes plantearon dos líneas de cambio en la ruta. La primera se relaciona con un trabajo conjunto entre padres y docentes que fomente el desarrollo afectivo de los niños, reconociendo sus falencias y promoviendo espacios de mejoramiento. La segunda en torno a la implementación de talleres dirigidos a padres y docentes en donde aprendan a expresar sus emociones y sus sentimientos hacia los niños.

En el segundo momento, a partir de los resultados de la prueba piloto y los demás hallazgos de la investigación, se ajustó la ruta de acción pedagógica. El

diseño se realizó teniendo en cuenta dos formas de implementación, directa e indirecta. *Directa*, en relación con una serie de tres talleres dirigidos a padres y docentes de los niños de ciclo dos, con los que se busca favorecer el desarrollo afectivo. *Indirecta*, a través de un plegable informativo orientado a dar a conocer pautas concretas para docentes y familias acerca de cómo establecer rutinas y expresiones afectivas: “Abecé afectivo para familias” y “Abecé afectivo para docentes”.

A continuación se presentan los contenidos del diseño de la ruta, así como sus fases de desarrollo en relación con las actividades y acciones propuestas.

En el diseño de la ruta se plantearon cuatro contenidos: el primero busca conceptualizar qué es el desarrollo afectivo desde una perspectiva social-cultural y caracterizar el desarrollo afectivo en los niños de ciclo dos. El segundo evidencia los factores que limitan o favorecen el desarrollo afectivo desde la mirada de los padres y docentes. El tercero da a conocer la importancia del rol del padre/madre y del docente en el desarrollo afectivo de los niños. El cuarto establece rutinas afectivas para ser implementadas desde la familia y la escuela con el propósito de promover el desarrollo afectivo.

Para la ruta de acción pedagógica se retoman tres fases: sensibilización, diálogo de saberes, y rutinas afectivas para la familia y la escuela. Durante la fase de *sensibilización* se trabaja el contenido número 1 que busca sensibilizar a los padres acerca de la importancia del desarrollo afectivo. Esta primera fase se realiza a partir de un cine foro y una lluvia de ideas por parte de las familias y los docentes. Con ello se pretende generar espacios de sensibilización para padres de familia y docentes que lideren procesos de transformación en las prácticas afectivas de los niños de ciclo dos de educación básica. La fase de *diálogo de saberes* aborda el contenido 2 que busca identificar factores que limitan o favorecen el desarrollo afectivo a través de dos dinámicas grupales, así como propiciar un diálogo desde la perspectiva de los padres de familia y los docentes, cuyo fin es diseñar e implementar rutinas que favorezcan el desarrollo afectivo de los niños de ciclo dos de educación básica. La fase de *rutinas afectivas y coevaluación* consiste en las rutinas afectivas propuestas por las familias y los docentes para favorecer el desarrollo afectivo; además, se realiza un proceso de coevaluación que busca reconocer fortalezas o dificultades durante la puesta en marcha de la ruta. Se pretende acá implementar y coevaluar, con la comunidad educativa, los avances e impactos de las estrategias.

Por su parte, dentro de la forma *indirecta* de implementación de la ruta se crea el “Abecé del afecto”⁸, un plegable informativo cuya finalidad es dar a conocer pautas concretas para docentes y familias acerca de cómo identificar a un niño de ciclo dos en factor de riesgo frente a sus necesidades afectivas, qué factores de protección pueden ayudar a “amortiguar” estos riesgos y qué rutinas afectivas establecen padres y docentes para promover el desarrollo afectivo. En breve:

- *Aclara los posibles factores para actuar.* En este apartado se invita al padre de familia y al docente a identificar los posibles factores de riesgo frente a las necesidades afectivas de los niños. Ello se lleva a cabo a través de la observación de señales corporales y discursivas que se presentan en los niños.
- *Busca la acción más pertinente para beneficio del niño.* El padre o docente observan las acciones, discursivas o corporales, que ayudan a prevenir los riesgos.
- *Cualifica rutinas para promover el desarrollo afectivo del niño.* El padre de familia o el docente buscan establecer prácticas afectivas escogidas junto con el niño, con el fin de promover el desarrollo afectivo.

CONCLUSIONES

Es importante comprender las relaciones de la familia y la escuela en el marco de sus problemáticas de orden social y afectivo. La familia y la escuela tienden a observarse unidireccionalmente, como si no compartieran propósitos educativos y formativos comunes. De ahí se derivó la importancia de comprender la incidencia de la familia y la escuela en el desarrollo afectivo de los niños de ciclo dos, pues estos dos espacios son ambientes fundamentales para la formación del ser humano. Además, se percibió una ruptura entre la familia y la escuela, pues sus relaciones se caracterizan por ser más burocráticas que colaborativas. Desde esta perspectiva, se hizo necesario recuperar la mirada de padres y docentes como los principales agentes de socialización y primeros participantes en la construcción del desarrollo afectivo de los niños.

⁸ Más detalles de este “Abecé afectivo” pueden consultarse en la tesis de maestría “Familia y escuela en el desarrollo afectivo de los niños de ciclo dos de educación básica en tres colegios distritales. una apuesta en la diversidad” (2016), de los autores del capítulo.

Las funciones de cuidado y de protección de la familia hacia sus hijos se reducen a la satisfacción de necesidades básicas de alimentación y salud, y se deja por fuera el fomento del desarrollo afectivo. Sin duda, la familia juega un papel determinante en el desarrollo afectivo de los niños pero el tiempo laboral reduce sus posibilidades. No obstante, aunque las jornadas sean extensas, en el poco tiempo que les queda es preciso potencializar el desarrollo afectivo (aún es un sueño el deseo consignado en las políticas públicas de familia en Colombia con respecto a la conciliación entre los tiempos laborales y los tiempos familiares). Este tiempo, que debe ser de calidad, ha de invertirse no solo en hacer tareas, sino en hablar con los hijos acerca de sus amigos, sus gustos y, en general, de todo lo que los rodea. También es importante que los padres demuestren afecto a sus hijos a través de manifestaciones verbales (palabras cariñosas y de confianza) y físicas (abrazos, besos y caricias).

En la familia, la formación del desarrollo afectivo es posible gracias a los tiempos de acompañamiento que los padres puedan brindar a sus hijos, no solo en cuanto a diálogos sobre las situaciones que pasan en la escuela, con el docente o los compañeros, sino a través de situaciones que lleven al niño a sentirse importante en la familia, por ejemplo, generando espacios de participación en las decisiones familiares y en la promoción de actividades conjuntas donde interactúen todos los miembros que conforman la familia.

En la escuela, esta función de promoción del desarrollo afectivo tampoco es evidenciada, pues la finalidad es impartir unos conocimientos específicos de cada área. La escuela también juega un papel fundamental en el desarrollo afectivo de los niños. El tiempo que los docentes dedican a sus estudiantes en gran medida depende de los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, sin importar el área, los docentes pueden potencializar el desarrollo afectivo a través de diálogos sobre sus gustos, dificultades, la familia y, en general, todo su contexto.

En la escuela también es posible fortalecer el desarrollo afectivo de los niños gracias a los tiempos que los docentes pueden brindar a sus estudiantes, no solo en relación con aspectos académicos, sino de su vida diaria, su familia y todos aquellos elementos que configuran la vida de los niños.

Esperamos que los diferentes elementos que aquí se presentan y analizan posibiliten diferentes caminos de reflexión y transformación de las prácticas afectivas desde la familia y desde la escuela para todos los niños del ciclo dos y, por extensión, para todos los grados de la escolaridad.

Además, habrá que estar al tanto del desarrollo de la Política Pública Nacional para las Familias Colombianas 2012-2022 (2012), que pone en evidencia que los tiempos de las jornadas laborales son incompatibles con los tiempos necesarios para compartir en familia; ojalá sea esta una alternativa a esa necesidad enorme de mayor acompañamiento a los niños por parte de sus padres. Uno de los objetivos de dicha política es conciliar los tiempos laborales y los tiempos para las familias, así como abordar la relación de la familia con el sistema educativo. Hay que anotar que la escuela establece tiempos para que las familias estén cerca del proceso educativo de sus hijos, lo que no está previsto es el tiempo para que las madres y los padres atiendan estas responsabilidades de tal manera que se pueda establecer la coherencia entre la formación del hogar y educación institucional. En este campo la política pública tiene la tarea de conciliar tiempos laborales con tiempos escolares, pues los horarios laborales son poco flexibles. También, se espera que haya diálogo y acciones concretas para equilibrar estos tiempos. Con base en lo anterior, se requiere que haya compromiso por parte de las empresas con este propósito. En esa medida, el Ministerio de Salud y Protección Social, de la mano de otros entes, debe encaminar todos sus esfuerzos por hacer posible estas vías de acción.

REFERENCIAS

- Calvo, G. (1995). La familia en Colombia. Un estado del arte de la investigación 1980-1984. Bogotá, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Recuperado el 30 de septiembre de 2015, de https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Portals/0/Documentos/Investigaciones/pdf_la_familia_en_colombia.pdf.
- González, M.; González, S.; Niño, y Valencia, W. (2016). *Familia y escuela en el desarrollo afectivo de los niños de ciclo dos de educación básica en tres colegios distritales*. Una apuesta en la diversidad. Tesis de la Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2012). Política Pública para las Familias Colombianas 2012-2022. Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Capítulo 9

FAMILIA Y ESCUELA EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: APOORTE A LA DIMENSIÓN COGNITIVA DE LOS ADOLESCENTES

Jorge Ernesto Correa Niño¹
Natali Fuentes Pérez²
Dolly Giselle Tenjo Camacho³
María Teresa Maldonado Maldonado⁴

En el presente capítulo se dan a conocer tres resultados generales de la investigación “Familia y escuela en el desarrollo del pensamiento crítico. Estrategia de intervención⁵”, que se desarrolló en el marco del macroproyecto titulado “Familia y desarrollo humano” durante los años 2014 y 2015 en tres

¹ Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés, y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente del Colegio Salesiano de León XIII. Correo electrónico: jorgecn90@hotmail.com.

² Licenciada en Educación Preescolar y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente del Colegio La Presentación San Façon. Correo electrónico: natalifuentesperez@hotmail.com.

³ Microbióloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Gerencia de Laboratorios del Colegio Mayor de Cundinamarca. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinadora pedagógica de la Corporación Colombia Activa. Correo electrónico: tenjodolly@gmail.com.

⁴ Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente de la Institución Educativa Distrital Fernando Mazuera Villegas. Correo electrónico: mariate_64@hotmail.com.

⁵ Este proyecto de investigación fue avalado por la Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Salle de Bogotá, en junio de 2014, bajo el código FCE-MDB-MP01-P05 y con la tutoría de Ruth Milena Páez.

colegios de Bogotá. Respecto a la naturaleza de la investigación, el enfoque fue cualitativo y la metodología fue la investigación-acción. El objetivo consistió en determinar la manera como la familia y la escuela pueden intervenir en el desarrollo del pensamiento crítico de adolescentes de ciclo 4 de la educación básica, en los colegios Salesiano de León XIII, Parroquial San Pedro Claver y Fernando Mazuera Villegas IED. Tal propósito suscitó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la estrategia de intervención apropiada para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de ciclo 4 desde la familia en tres instituciones de Bogotá?

Para responder a dicha cuestión, se seleccionó una población constituida por dieciocho familias que tuvieran hijos adolescentes, en tres instituciones de Bogotá, dos de carácter privado y una de carácter oficial. En este capítulo se exponen tres asuntos: la pertinencia de la investigación en el contexto de la población mencionada, la definición del concepto de pensamiento crítico para los propósitos de la investigación, y las tres problemáticas que reflejan los resultados de la investigación, junto con un esbozo de la estrategia prevista para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.

PERTINENCIA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Esta investigación, centrada en el pensamiento crítico de los adolescentes, surgió a raíz del deseo de los investigadores de aportar a la dimensión cognitiva comprendida dentro del enfoque del desarrollo humano del macroproyecto “Familia y desarrollo humano”, así como de una necesidad por examinar el papel de la familia en el desarrollo cognitivo de los adolescentes.

La importancia del desarrollo del pensamiento crítico desde la familia se fundamenta en buena parte en la entrada al presente milenio, cuyos cambios y avance tecnológico acelerado permitieron el progreso de fenómenos sociales mundiales tales como la globalización y el mejoramiento de los medios masivos de comunicación. Los jóvenes que nacieron en medio de esta gran transformación social han construido una perspectiva de mundo muy diferente a la de sus padres y abuelos. Estos adolescentes ya hacen parte de una cultura mundial y, por tanto, están expuestos a recibir información y contenidos de personas o entidades de cualquier parte del mundo.

Esta transformación se ve reflejada en que gran parte de las familias (y escuelas) colombianas han dejado de ser los únicos puntos de influencia para los jóvenes. Tal como lo anuncia el historiador británico Hobsbawm (1998), las generaciones actuales han roto su vínculo con sus antepasados, su visión transcendental y el legado histórico de sus familias dejó de ser transmitido y, como consecuencia, existe una brecha en las relaciones personales entre los miembros de muchas familias. Respecto a la escuela, Martín-Barbero (2002) plantea que esta dejó de ser el único referente del conocimiento: los medios de comunicación actuales y demás fenómenos sociales ya mencionados han permitido la accesibilidad a la información desde los hogares y brindan a los jóvenes nuevos contenidos que, sin entrar en más discusión, no siempre son los más adecuados.

Además, en el contexto de muchas familias bogotanas, los adolescentes por lo general no tienen un acompañamiento activo, lo que los hace vulnerables ante la fuerte influencia informática y mediática. Evidencia de esto son los padres de las familias participantes en la investigación, quienes suelen pasar por alto la reflexión en torno al uso de estos medios, a causa de las ocupaciones laborales que deben atender, u otras actividades domésticas. El resultado es que los adolescentes invierten largas jornadas haciendo uso de tales medios, “sin propósitos académicos” (que serían los relacionados con el ámbito escolar), y asimilan información de los contenidos que encuentran de forma indiscriminada.

Por su parte, la escuela reconoce la fuerte influencia de los medios masivos de comunicación y la búsqueda constante de una alianza positiva o aprovechamiento como recurso didáctico de estos, pero los docentes en ocasiones no saben cómo hacer manejo adecuado de la información a la que los adolescentes tienen acceso.

En el fondo de esta problemática, los adolescentes son quienes no tienen los criterios de selección, la capacidad reflexiva, ni la capacidad de emitir juicios con base en argumentos. Dicho de otra forma, no tienen un alto nivel de pensamiento crítico, entendiendo el pensamiento crítico como la competencia para analizar, interpretar y tomar una postura frente a la información y a los contenidos que los medios u otras fuentes presentan.

Tal definición implica que el pensamiento crítico en los adolescentes constituye una competencia potencialmente desarrollable, que les permite discernir entre aquello que les conviene y aquello que no, basados en el análisis y la

evaluación de argumentos, así como en la verificación de la información que reciben. Se trata de una competencia que necesita ejercitarse constantemente en los contextos sociales primarios, la familia y la escuela, puesto que, sin el apoyo adecuado, para el adolescente será difícil desarrollarlo en un alto nivel.

Los resultados de esta investigación revelan que si bien el pensamiento crítico resulta fundamental para el desarrollo de los adolescentes, hay situaciones complejas que no lo favorecen. La primera de estas se relaciona con los vacíos en las dinámicas de comunicación en familia; la segunda, con los factores de influencia a los que están expuestos los adolescentes y que los padres no saben manejar a favor del pensamiento crítico, y la tercera alude a los perfiles de padres, especialmente aquellos que no favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en los adolescentes. En estas problemáticas se ahondará a continuación.

Dinámicas de comunicación en familia

En ocasiones, las dinámicas de comunicación en familia no tienen la profundidad necesaria para desarrollar el pensamiento crítico porque están quebrantadas u opacadas. Las dinámicas de comunicación en familia son entendidas como interacciones entre padres e hijos y, ocasionalmente, con otros miembros de la familia nuclear y extendida. Estas interacciones se reflejan en momentos de diálogo, conversación, expresiones afectivas y kinésicas.

En la actualidad, el acompañamiento o seguimiento de las tareas suele convertirse para los padres de familia en el primer vacío de comunicación por las siguientes cuatro razones.

La primera consiste en la falta de tiempo, por sus condiciones laborales. Dado el afán por suplir las necesidades básicas de sus hijos, los padres no cuentan con un tiempo establecido para la supervisión o acompañamiento de las actividades académicas que se llevan a cabo en casa. Unos padres expresan al respecto:

Trabajamos los dos, a él [el hijo] lo recibe el abuelo materno y se queda con ellos, ahí estudiando o haciendo sus trabajos (...) La razón radica en que tanto mi señora como yo viajamos constantemente por cuestiones de trabajo. (EFICLPI) JR⁶

⁶ Este código hace referencia a las entrevistas a grupo focal realizadas a padres de familia durante la investigación. Aparecerán en otros apartados del capítulo.

La segunda razón consiste en la confianza de los padres en la autonomía e independencia de sus hijos para la realización de las tareas. Incluso algunos de ellos expresan que confían en la calidad del trabajo de sus hijos y que, por tanto, no necesitan ningún tipo de revisión:

Sé que son inteligentes, sé que ellos son capaces, que ellos pueden, nunca les pregunto, ellos llegan contentos y David dice “mira, hice esta tarea tan larga” y me muestra las hojas y yo ni miro, pero le digo “¡ay, qué lindo!”. Sí, muy bonito, porque lo hace perfecto. (EFICLP5) JD

La tercera razón se basa en el bajo nivel académico de algunos padres y su dificultad para entender las actividades que la institución propone a sus hijos:

Ellos solos hacen la tarea porque yo nunca aprendí ni siquiera... fui muy mala para la matemática, no sé ni las tablas de multiplicar, entonces yo nunca pude orientarle las tareas, y nunca estuve de acuerdo con estarles enseñando porque... no me parecía. (EFICLPI) JD

Por último, los padres piensan que es responsabilidad del colegio la formación académica; consideran que los profesores son los encargados exclusivos de los procesos de aprendizaje de los estudiantes: “En realidad ahora sí he visto más rendimiento entre las dos, porque se han preocupado [los profesores], iban bajitas pero ahora ya no...” (EF2CFP5) MP.

El acompañamiento o seguimiento de las tareas se convierte para los padres de familia de hoy en una dificultad. En contraste, Rodrigo y Palacios (2012) exponen que el ser humano tiene la necesidad de ser guiado por sus padres para lograr un buen desarrollo intelectual. Para tal fin, se visualiza como vía principal el aprovechamiento del poco tiempo del que disponen padres y adolescentes. Es necesario que los padres tengan conocimiento de cómo desarrollar la cognición apropiadamente y aprovechar cada espacio que comparten con el adolescente (en este sentido, al final del capítulo se esbozan unas pautas claras y sencillas para desarrollar el pensamiento crítico). Otras vías alternativas están relacionadas con la implementación de las políticas públicas de familia, por ejemplo (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012), que tienen como propósito facilitar espacios de interacción entre padres e hijos a través de la conciliación de los tiempos laborales con los tiempos familiares, especialmente en las familias en las que los padres deben cumplir jornadas laborales extensas, cuyos hijos en muchos casos estudian en instituciones educativas distritales.

Dejando de lado el ámbito escolar, se presenta el segundo vacío de la comunicación. Este se observa en el escaso manejo de otros temas de interés para el adolescente, tales como la sexualidad, la drogadicción o los deportes. No son muchos los padres que hablan con sus hijos acerca de estos temas y quienes lo hacen revelan que estas conversaciones son poco significativas. Para el caso de las instituciones educativas, la mayoría de padres delegan esta formación al colegio, a tal punto que cuando las conversaciones acerca de la sexualidad se generan en familia es porque los adolescentes comentan en casa lo aprendido en el colegio sobre estos temas. Llama la atención, en la encuesta para develar prácticas familiares realizada a los adolescentes, que solamente un 5,3% respondieron que dialogan con sus padres sobre orientación sexual. Al respecto Palacios, Hidalgo y Moreno (2012) afirman:

(...) existe un buen grado de ajuste ideológico en cuestiones relacionadas con estabilidad y pragmatismo en lo relacionado con: trabajo, familia y valor del dinero, seguido de las ideológicas y ligadas a las creencias como: cuestiones religiosas y políticas, dándose los mayores desacuerdos en las cosas que atañen a código relacional de los jóvenes: relación de pareja, vida sexual, diversión, papel de la mujer. (p. 85)

Según este grado de ajuste ideológico se puede intuir que la causa de que los padres de familia no entablen este tipo de conversaciones instructivas y preventivas con sus hijos se debe a que desconocen la manera de abordar el tema o piensan que, si lo hacen, no lo harán de la forma más apropiada.

Ante esto, mejorar las relaciones interpersonales entre padres e hijos a través de la comunicación resulta primordial para la estimulación de la dimensión cognitiva. Para tal fin, no se pretende lograr acuerdos en las temáticas que generan mayor diferencia de opiniones, pero sí es imperativo lograr la comprensión de los diversos puntos de vista entre padres e hijos a través de la escucha y la argumentación. Tal ejercicio de comprensión podría potenciar las bases para el desarrollo del pensamiento crítico del adolescente y el acercamiento por medio de las vías de comunicación.

A pesar de los dos vacíos encontrados, existen padres de familia que reconocen la importancia de la vida académica para la persona durante la infancia, preadolescencia, adolescencia e incluso la adultez joven; hay padres de familia que se involucran activamente en la formación académica de sus hijos, especialmente en las tareas, puesto que es la labor más cercana a ellos y la institución escolar

espera su acompañamiento. Los resultados de la investigación evidencian dos tipos de características de padres relacionadas con el seguimiento de tareas: la primera hace referencia a la cognición y el nivel educativo de ellos, que les permite asesorar a sus hijos directamente, y la segunda se enfoca en las relaciones interpersonales entre padres e hijos. Entonces, se advierte que el buen seguimiento de tareas se fundamenta en las buenas relaciones interpersonales de padres con adolescentes, de forma que estos sientan motivación al recibir el apoyo de sus padres y la confianza necesaria para dar cuenta de sus conocimientos y capacidades al momento de realizar sus compromisos escolares.

Retomando el concepto de pensamiento crítico, de acuerdo con los profesores *Bowell y Kemp (2010)*, el manejo del lenguaje está fuertemente ligado al desarrollo del pensamiento crítico y, por tanto, las dinámicas de comunicación en la familia se convierten en un contexto factible para enfocar el lenguaje y su uso al servicio del mejoramiento del pensamiento crítico. El uso del lenguaje para mejorar el pensamiento crítico puede llevarse a cabo en la medida en que los padres propongan temas de conversación que desarrollen en sus hijos habilidades para analizar, interpretar, argumentar y evaluar opiniones a partir de sus experiencias y conocimientos previos, teniendo en cuenta tanto temáticas relacionadas con el proceso académico y su acompañamiento, como cuestiones polémicas, tales como la sexualidad, la drogadicción, la amistad en la adolescencia, entre otros. Lo anterior sin olvidar la importancia de la argumentación y comprensión como pilares básicos de la comunicación constructiva.

Influencia del entorno en el desarrollo del pensamiento crítico

Para comprender los diferentes factores a los que están expuestos los adolescentes, es necesario hacer alusión a los sistemas de influencia en el desarrollo del ser humano; estos son: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (tomados del modelo de la ecología del desarrollo humano de *Bronfenbrenner, 1979*, como se cita en *Rodrigo y Palacios, 2012*). Sin embargo, no todos los sistemas mencionados serán discutidos a continuación, puesto que en la vida de las familias y los adolescentes que hicieron parte del estudio tienen relevancia los tres primeros, y fue de estos de donde se obtuvo más información. Partiendo de la idea de que microsistema, mesosistema y exosistema son los que más influyen en el desarrollo cognitivo de los adolescentes, se considerarán su definición y los indicios que permiten evidenciar

que existe dicha influencia, entretejidos con algunas voces de los padres de familia de los adolescentes.

Microsistema

Es definido por los psicólogos españoles Rodrigo y Palacios (2012) como “el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el ambiente próximo en el que esta se desenvuelve. Durante muchos años de la vida de una persona la familia es el microsistema más importante” (p. 53). Por esta razón, es considerada como el primer factor de influencia sobre el desempeño académico y pensamiento crítico de los adolescentes.

Frente al papel que juega la familia en el desarrollo de habilidades cognitivas, se pudo constatar que dicho papel favorece: las relaciones intrafamiliares positivas, el fomento de hábitos de estudio en casa, los espacios adecuados y la percepción positiva de la familia frente a las actividades académicas. Estos aspectos son determinantes en el desempeño académico del adolescente y los padres expresan que son conscientes de su fuerte influencia; sin embargo, los tiempos y los espacios con los que cuentan no les permiten propiciar los ambientes adecuados:

(...) mi esposo es vendedor ambulante, entonces nos toca sacar lo del puesto de lo que vendemos, él [el hijo] tiende su cama, se baña, se alista, hace tareas, pues supuestamente... [risas] y almuerzo y se viene a estudiar. Por la tarde, él llega a jugar con el hermano. Yo no lo veo en horas de la tarde. (EFI CFP1) FB

Una de las principales causas de la falta de hábitos de estudio en los adolescentes es que los padres no dedican tiempo a sus hijos, debido a las obligaciones laborales. Como consecuencia, los padres no conocen las rutinas que los adolescentes tienen y no pueden direccionar tales hábitos. La segunda causa que desemboca en la falta de hábitos de estudio es que los padres no hacen seguimiento a las actividades académicas de sus hijos, algunos por falta de tiempo y otros porque confían en que sus hijos son independientes para llevar a cabo todo solos; cuando esa labor es delegada a otro miembro de la familia extendida, como los abuelos, no se presenta el acompañamiento esperado.

La tercera causa es que los adolescentes no cuentan con espacios de estudio y, cuando los tienen, encuentran múltiples distractores que no les permiten

una adecuada concentración. La cuarta causa es la manera en que los padres perciben la escuela; dentro de las percepciones negativas encontradas, los padres afirman que las notas no son relevantes, cuestionan la exigencia de los docentes y los recursos que la escuela pone a disposición de sus estudiantes. Finalmente, están las relaciones intrafamiliares que afectan a los adolescentes. Para explicarlo se cita a una madre: “el papá la cogía mucho a golpes para aprenderse las tablas, entonces ella decidió que no, (...) ella quedó con ese... trauma”. Según Osorio y Nieto (citado por Ruiz de Miguel, 2001).

(...) los adolescentes maltratados no sienten estímulo ni reconocimiento de sus esfuerzos; solo identifican la indiferencia, la crítica y el desprecio, se sienten rechazados por sus padres y pueden proyectar este sentimiento hacia sus profesores. Su estado emocional es de tensión y angustia, lo que impide una conducta positiva y contribuye a crear problemas con deficiencias escolares. (p. 98)

Estos cinco factores de influencia que se dan dentro del microsistema inciden en el desarrollo de las habilidades cognitivas, la falta de espacios para el estudio, el poco acompañamiento de los padres en las actividades escolares asignadas para la casa, las relaciones intrafamiliares negativas y la falta de recursos o espacios adecuados para el desarrollo de tareas. El ambiente favorece de manera importante todos los procesos, tanto afectivos como cognitivos, y en esta misma medida el pensamiento crítico. Muchos adolescentes no desarrollan estas habilidades debido a que no tienen el direccionamiento que necesitan.

Mesosistema

Es definido por Rodrigo y Palacios (2012) como “las influencias contextuales debidas a la interrelación entre los microsistemas en los que participan las personas en un punto determinado de su vida” (p. 53). En este caso se hace referencia a la escuela, los amigos y la familia extendida, quienes tienen gran influencia sobre el desempeño de los estudiantes según los relatos de los padres de familia.

La primera influencia del adolescente es la relación que establece con los compañeros de colegio, quienes entran a formar parte de su vida por el tiempo que comparten dentro de la institución. Los compañeros ejercen una fuerte influencia ya que se comparten gustos, intereses, estudio, actividades deportivas, académicas, propias de la edad en la que se encuentran. Aunque la influencia que tienen los compañeros puede tener matices tanto positivos

como negativos, es común que el adolescente adopte la perspectiva o puntos de vista del grupo de compañeros al que pertenece; en esta medida hace uso de sus habilidades argumentativas y reflexivas para lograr la aceptación social. Lo mismo sucede con los amigos, con quienes no comparten solo el espacio académico, sino el barrio y otros espacios de la ciudad; con ellos hacen planes, pertenecen a agrupaciones religiosas, artísticas, deportivas y redes sociales. Existe una influencia positiva o negativa sobre el adolescente, ya que suele establecerse una afinidad, o en algunos casos complicidad que los lleva a ser leales y a establecer formas de pensar y de ver el mundo, sin priorizar el pensamiento crítico y sus procesos argumentativos y reflexivos.

La familia extendida tiene fuerte influencia, en algunos casos positiva y en otros, negativa; por lo general los integrantes de la familia extendida son abuelos, tíos, primos, entre otros. En la encuesta estandarizada, los adolescentes manifestaron pasar gran cantidad de tiempo con estos miembros de la familia extendida. Algunos padres señalan que hay un apoyo importante por parte de sus familias, mientras que otros afirman que desvirtúan la labor de la escuela, como en el siguiente caso: “Daniel tiene al primo, (...) les dice: ‘ah, ustedes sí friegan con esas tareas, eso el bachillerato no sirve para nada. Deje que llegue a la universidad y verá que eso no le sirve para nada’” (EF2CFPI I) DIC. Aunque estas personas sean parte de su familia extendida, no siempre son referente de buena influencia.

Dentro de las influencias del medio, que de una u otra manera afectan el desarrollo del pensamiento crítico de los adolescentes, se encuentran las redes sociales, que en el contexto actual han captado toda la atención de la mayoría de ellos, quienes en algunos casos pueden usarlas sin restricción alguna. Las redes sociales para muchos jóvenes se han convertido en uno de los mayores distractores que tienen frente a los compromisos escolares, puesto que un número significativo de ellos las utilizan para actividades no académicas.

De esta manera, las dinámicas de socialización que tienen hoy los adolescentes, ya sea dentro o fuera de su colegio, generalmente distan mucho de establecer grupos de estudio, de diálogo sobre temas cotidianos, de identificarse con ideologías críticas y de ayudarles a fortalecer su pensamiento crítico.

Exosistema

Es definido por Rodrigo y Palacios (2012) como el sistema “que comprende aquellas estructuras formales e informales que, aunque no contienen a la per-

sona en desarrollo, influyen y limitan lo que tiene lugar en su ambiente más próximo” (p. 53). A esta categoría se la denominó *otros* e incluye a personas o agrupaciones que no pertenecen ni a la familia nuclear ni a la familia extendida, y que tienen alguna influencia sobre los adolescentes.

Se considera que hay una influencia positiva cuando son personas o agrupaciones con las cuales el joven comparte de manera espontánea o por convicción y que aportan en su desarrollo integral. Como afirman Rodrigo y Palacios (2012), “uno de los grandes problemas que algunas familias tienen es que cuentan con un tejido de exosistemas muy empobrecido, de manera que es frecuente que tengan que encarar en solitario y con muy escasos apoyos la tarea de educar a los hijos” (p. 53). Contrario a lo que afirman estos autores, estas familias cuentan con un exosistema fortalecido que influencia positivamente los procesos académicos y convivenciales de los adolescentes. Una madre afirma: “Nosotros asistimos a una iglesia cristiana y el domingo estamos casi toda la mañana (...), él tiene un grupo de adolescentes; por lo menos mañana se van para Mundo Aventura, todos ellos hacen actividades pero siempre están guiados” (EFICLP2) AR.

En el fragmento citado se observa que son actividades en las que los adolescentes ocupan su tiempo libre y cuentan también con un acompañamiento que los padres consideran oportuno y apropiado. Otros padres, por el contrario, hacen referencia a un exosistema conformado por personas como los amigos, que afectan las dinámicas del hogar o influyen sobre las decisiones que el adolescente toma. En los relatos de los padres se identificaron, por ejemplo, algunos adolescentes que tienen amistades con bajo rendimiento académico:

(...) la niña me venía con un rendimiento académico súper bajo, entonces nos tocó con mi esposo ponernos las pilas, nos tocó quitarle varias amistades; [la amiga] ya iba peor que ella, ya iba perdiendo cinco, seis materias (...) nos llegaba tardísimo, llegaba a las siete y media u ocho de la noche, sabiendo que sale a las seis y cuarto y que vivimos cerca. (EFICFP4) LT

En este caso la madre afirma que las amistades influyen sobre el desempeño académico y, por tal razón, sobre las habilidades cognitivas que se espera que la joven desarrolle durante esta etapa.

Entonces, el exosistema se convierte en una fuerte influencia y, aunque no sea la más importante, sí incide en los procesos cognitivos. Por esta razón la

familia debe buscar exosistemas que potencien habilidades en torno al pensamiento crítico en sus hijos, sin olvidar su apoyo, acompañamiento constante y fortalecimiento de los lazos familiares por medio de la comunicación. Esto último hará propicio el desarrollo del pensamiento crítico.

Los perfiles de padres

Se evidenció que, en ocasiones, el perfil de los padres incide en las condiciones favorables o desfavorables para el desarrollo del pensamiento crítico de los adolescentes. Al analizar la actuación de la familia con relación a las condiciones y prácticas que ayudan al desarrollo de las habilidades para lograr un eficaz pensamiento crítico, existen distintas variables. Entre ellas se destacan la estructura o configuración familiar, es decir, el número de miembros que componen la familia; el origen o clase social de procedencia, conformado por la profesión, el estatus social de los padres, los ingresos económicos, el ambiente y medio sociocultural con que cuentan los hijos; las características de la población de residencia, y el clima educativo familiar, es decir, la actitud de los padres hacia el estudio de sus hijos y las expectativas que han depositado en ellos, lo que afecta notoriamente en su desempeño.

La búsqueda realizada durante la investigación permitió identificar que los perfiles de los padres también inciden en el desarrollo del pensamiento crítico de los adolescentes. Se develó que la caracterización, tanto de padres como de adolescentes, que consiste en la interacción entre ellos dentro de las dinámicas familiares cotidianas, permite reconocer cuatro perfiles de padres y madres de familia: padres maltratadores, padres ausentes, padres desinteresados y padres activos, los cuales presentan rasgos distintivos y determinantes para el efectivo desarrollo del pensamiento crítico del adolescente, sobre los que se ahondará a continuación.

Los *padres maltratadores* son definidos como los progenitores que agreden a sus hijos, ya sea de forma física o psicológica (esta última es la más usual). Se encontró una fuerte tendencia por parte de los padres (hombres) a maltratar a sus hijos, como una forma de imponer su autoridad y ejercer poder sobre su familia. En ocasiones, estos padres piensan que este tipo de maltrato es formativo para el hijo y no miden las consecuencias que puede acarrear sobre su desarrollo cognitivo. La recurrencia de este tipo de maltrato se identificó en los relatos de las madres, quienes han tenido que acudir al apoyo de segundas instancias, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y comisarías de familia, para solucionar las dificultades intrafamiliares que se presentan en el hogar.

Detallemos este tipo de perfil. El maltrato de los padres hacia los hijos se observa de tres maneras: cuando los padres desvirtúan la realidad o les dan información errada a los niños frente a temas como la sexualidad; cuando manejan la información hacia los adolescentes con el prejuicio y punto de vista que tiene el padre; cuando maltratan verbalmente a sus hijos y les descalifican frente a una situación, con vocabulario soez, regaños y maltrato verbal. Ante este maltrato, algunos hijos responden a sus padres de forma indiferente, o llegar a irrespetar la figura y autoridad materna, y los padres se desautorizan entre ellos lo que da lugar a que los hijos no sigan normas de sana convivencia dentro del hogar.

Unido a esto, los padres subestiman a las madres y no respetan sus puntos de vista frente a sus hijos; los adolescentes aprovechan estas circunstancias para tomar ventaja frente a sus padres. De acuerdo con las voces de los padres y madres de familia, se incurre en maltrato psicológico como un mecanismo de control y de represión de los hijos para evitar que realicen actividades no autorizadas por ellos, situación que aumenta la brecha entre unos y otros, y disminuye los espacios de confianza y armonía. Ante estas circunstancias, los adolescentes no tienen espacios para expresar sus puntos de vista y argumentarlos en un ambiente apropiado.

El segundo perfil corresponde a los padres *ausentes*. Se trata de aquellos que suplen las necesidades materiales del adolescente, pero no tienen presencia física ni hacen acompañamiento. Se identificó como categoría, debido a la cantidad de familias que hablan de padres y madres que no se encuentran presentes en casa. En algunos casos, ellos suplen las necesidades básicas de sus hijos enviándoles dinero para los gastos, pero en otros casos no. Algunas causas de este ausentismo de los padres están relacionadas con las condiciones laborales de muchos de ellos o con situaciones como la separación y el desentendimiento de la labor de ser padres, lo que dificulta que tengan una relación afectiva positiva con sus hijos. Respecto de esto último, muchos adolescentes con bajo nivel de pensamiento crítico poseen un contexto familiar poco favorable, lo que no influye positivamente en el desarrollo de habilidades. La dificultad para conciliar la vida laboral y la vida familiar es una de las principales causas del bajo nivel del pensamiento crítico de los adolescentes, además de los cambios en la estructura familiar.

Hay padres que reconocen esta situación como problemática, se preocupan y aprovechan otros momentos y espacios con el hijo, para tratar de resarcir

en lo posible su ausencia entre semana. Los hijos, por su parte, pierden el hábito de compartir cotidianamente con ellos y afianzan lazos afectivos con otros miembros de la familia extendida, como primos, abuelos o simplemente permanecen solos; algunas veces esta soledad es mermada con la televisión o la Internet, hasta la llegada de los padres. En estas circunstancias, la familia no está presente para apoyar los procesos académicos y mucho menos el desarrollo del pensamiento crítico. Ambos aspectos se delegan en su totalidad a la escuela.

El tercer perfil es el de los padres *desinteresados*, aquellos que, así estén presentes, no hacen seguimiento de los procesos de sus hijos. Esto se da por tres motivos: consideran que no tienen una formación académica suficiente para ayudar a los hijos en sus procesos, lo que hace que decidan dejarlos solos o al cuidado de terceras personas; el desinterés que les generan las actividades que sus hijos tengan que llevar a cabo, pues su prioridad son otras actividades relacionadas con el hogar. Este tipo de padres no considera tener la capacidad de acompañar a sus hijos en sus actividades académicas.

Estos padres desinteresados y ausentes no favorecen el desarrollo del pensamiento crítico. De acuerdo con Palacios y González (2012) existen tres vías a través de las cuales se estimula el desarrollo cognitivo: interacciones en la familia, participación en actividades dentro y fuera de la familia, y la escolarización (p. 280). Los adolescentes solo estarían contando con la vía de la escolarización, lo que dificulta la estimulación del desarrollo cognitivo.

Finalmente, el cuarto perfil es el de padres *activos*. Se trata de un tipo de padre que no solo hace un seguimiento de las actividades académicas de su hijo, sino que comparte otras actividades con él, ya sean deportivas, recreativas, espirituales, diálogos en torno a problemáticas sociales o preocupaciones que el adolescente y el padre puedan tener.

Estos padres activos se preocupan por los procesos académicos de sus hijos y, si no conocen las temáticas que les causan dificultad en el colegio, buscan estrategias para ayudarlos, ya sea por medio de docentes particulares o de asesoría de los docentes que están en la institución. Estos padres generalmente apoyan el desarrollo de las tareas, facilitan recursos materiales, promueven la lectura, entre otras características. En los momentos en los que comparten actividades no académicas, buscan dialogar con sus hijos para guiarlos en las decisiones que toman; hablan de temas como la homosexualidad, la drogadic-

ción, los embarazos no deseados, la política actual, las redes sociales y otros que surgen del día a día.

Los padres de familia que establecen relaciones de confianza con sus hijos e intentan explicar y aconsejarlos en torno a las decisiones que toman son definidos por Rodrigo y Palacios (2012) como padres *democráticos*. Ellos establecen normas claras en casa pero también dan espacio a sus hijos para que dialoguen, favoreciendo en ellos la capacidad de tomar decisiones cuando los hacen partícipes de los acuerdos a los que se llega en casa. Estos padres tienen una influencia positiva sobre el pensamiento crítico, debido a que promueven el diálogo y se interesan por el desarrollo integral de sus hijos.

Teniendo en cuenta los perfiles de padres, se puede observar que, en su mayoría, no favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, dadas las condiciones encontradas en las familias y las dinámicas en las que se encuentran inmersas hoy en día. Esto pudo identificarse en las entrevistas realizadas durante la investigación donde se observan más padres ausentes, desinteresados y maltratadores que activos.

PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Los tres escenarios de influencia ya mencionados, las dinámicas de comunicación en familia, los perfiles de padres y el entorno de los adolescentes develan una crisis de pensamiento crítico que se manifiesta en la falta de acompañamiento por parte de la familia, debida a los múltiples perfiles de padres que no aportan a este desarrollo; en las variadas influencias mediáticas y de contexto a las que el adolescente está expuesto; en el desconocimiento de la familia sobre la importancia del pensamiento crítico en la actualidad y porque no hay comunicación efectiva entre la escuela y la familia, para desarrollar habilidades cognitivas.

Para intervenir desde la escuela es necesario reconocer que el pensamiento crítico no está aislado de las actividades cotidianas, al contrario, son estas la principal herramienta para poder potenciarlo; un programa de televisión, una canción, un artículo del periódico o cualquier tema pueden ser pretextos para hacer análisis, emitir juicios, indagar, preguntar, argumentar y tomar decisiones.

En este sentido, y como resultado de la investigación desarrollada con padres de familia, se diseñó un manual de pautas que es pertinente en la medida en

que apuesta a que los adolescentes y padres mejoren las relaciones socio-afectivas, mediante la comprensión de sus puntos de vista, ideas, gustos y otras características que son importantes; además, le permite al adolescente formar un criterio frente a las situaciones que se le presentan en la cotidianidad. Por tal motivo se propone que la familia y la escuela trabajen en equipo, y así se logre que los adolescentes vean con claridad la información que reciben a diario y procedan de la manera más apropiada, de acuerdo a fundamentos, argumentos y evidencias. Oliva y Palacios (2012) afirman:

(...) un aspecto esencial de la relación entre familia y escuela debe ser el sentido bidireccional de la comunicación entre ambos contextos. No se trata solo de que los educadores se esfuercen en transmitir a los padres de sus alumnos información sobre los objetivos, métodos y contenidos del currículum escolar, y sobre qué es lo que ellos pueden hacer en casa para apoyar la marcha escolar. La comunicación debe fluir también en sentido contrario, y los padres se pueden informar sobre las actividades cotidianas de sus hijos, sus gustos, preferencias o necesidades. (p. 345)

En su manual, Correa, Fuentes, Maldonado y Tenjo (2015, p. 9) presentan algunas recomendaciones para el desarrollo del pensamiento crítico en los adolescentes, que pueden ser consideradas en sentido bidireccional (padres y docentes):

1. **Evite** restringir la opinión que su hijo tiene sobre algún tema, a cambio, indague en torno a este utilizando preguntas básicas: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué?
2. En lo posible **busque** temas de actualidad.
3. Si hay un tema que usted considera interesante y su hijo no, **pregúntele** por qué, aproveche la oportunidad para ahondar en torno al tema.
4. **Motive** a su hijo a realizar las actividades que permitan la reflexión, busque formas de llegar a un consenso e incentivarlos para que argumenten, justifiquen e indaguen.
5. **Utilice** diferentes clases de libros, para propiciar la lectura y posterior discusión, puede tomar artículos de un periódico o de revista.

6. **Procure un ambiente favorable para compartir con su familia.** No prenda el televisor o utilice el celular cuando realice actividades de reflexión, puesto que tanto su hijo como usted pueden perder el hilo de la conversación.
7. Aunque tanto usted como su hijo pueden expresarse libremente, **evite** utilizar lenguaje inapropiado durante los diálogos, así el tema provoque controversia.
8. **Tenga** en cuenta que una conversación que incluye análisis, preguntas, argumentos y evidencias no debe contener prejuicios.
9. Todos los puntos de vista son importantes, por esta razón, **debe** expresar su opinión libremente, así tenga miedo a la burla, recuerde que antes de empezar, debe suscitar un ambiente de respeto.
10. **Aproveche** cualquier espacio para compartir tiempo de calidad con su familia.

CONCLUSIONES

Las conclusiones se presentan de acuerdo con las tres problemáticas observadas y esbozadas en este capítulo. En cuanto al primer argumento, las dinámicas de comunicación en la familia, se concluye que gran parte de las temáticas de comunicación hacen referencia al ámbito escolar: profesores, evaluación, tareas, libros, colegio, etcétera. Este manejo de las temáticas escolares evidencia una tendencia tanto positiva como negativa: padres que hacen seguimiento de tareas frente a padres que no lo hacen, padres que dan relevancia a la nota frente a padres que no, padres que tienen una opinión favorable de los docentes frente a padres que tienen una opinión desfavorable, entre otros. Por otro lado, las dinámicas de comunicación que no están asociadas con el ámbito escolar hacen referencia a temas: mediáticos, polémicos y relaciones interpersonales del adolescente. Entre estos temas se resaltan: los deportes, la música, la televisión, la drogadicción, la sexualidad, la seguridad, las relaciones sociales, las redes sociales. La tendencia en la comunicación respecto a los temas no académicos usualmente está encaminada a aconsejar y supervisar al adolescente en la forma en la que se desenvuelve en su contexto.

Respecto a la segunda problemática: las influencias del entorno, se concluye que su incidencia sobre el adolescente por lo general no guarda ninguna relación con temas académicos. Por eso se plantea una propuesta de intervención que aproveche la injerencia del exosistema por parte de la familia para potenciar habilidades cognitivas. Así mismo, se concluye que el adolescente no guarda una relación fuerte con su exosistema puesto que, generalmente, no participa de manera activa en escenarios diferentes a los de su familia y escuela. Los sujetos del exosistema más cercanos al adolescente son los miembros de la comunidad (o barrio) al que pertenece y con quienes generalmente no tiene un contacto cercano.

A diferencia del exosistema, el mesosistema sí se presenta como un sistema de influencia robusto, puesto que comprende el colegio, la familia extendida y los amigos; en otras palabras, los tres contextos en los cuales el adolescente más se desenvuelve. Para los propósitos de esta investigación, una *influencia* se clasificó como positiva o negativa de acuerdo a su aporte en los procesos académicos. En este sentido, se resalta la tendencia positiva de la institución al hacer evidentes los procesos académicos e involucrar a los padres de forma activa. Ante esto, el acompañamiento de la escuela en el desarrollo de actividades es importante. En relación con la familia extendida y los amigos, es de resaltar que en ocasiones estos grupos presentan mayor influencia cuando el microsistema familiar no es cercano al adolescente; así mismo, tanto la familia extendida como los amigos pueden presentar mayor o menor influencia de acuerdo a su participación en los procesos académicos del adolescente; en este sentido, los amigos y familia pueden brindar un soporte y asesoramiento en cuestiones escolares.

Finalmente, acerca del microsistema y a diferencia de las dinámicas de comunicación en familia, este no aborda el aspecto académico en forma de temas de conversación sino como prácticas familiares relacionadas con la escuela, tales como hábitos de estudio, relaciones interpersonales y espacios para el desarrollo de actividades escolares. Las tres prácticas están fuertemente relacionadas con el nivel de formación y estatus socioeconómico de los padres, puesto que los que tienen mejor estatus y formación académica presentaron un acompañamiento eficaz en las actividades escolares y brindan más recursos en términos de materiales y libros, mientras que aquellos con condiciones opuestas se caracterizaron por guardar mayor distancia y mostrar indiferencia frente a las responsabilidades académicas del adolescente. Tal aspecto fue fun-

damental al momento de seleccionar los recursos y las fuentes de información de la estrategia.

En relación con la tercera problemática, los perfiles de padres, los resultados evidencian que los padres activos presentan mayor cercanía con el adolescente y tienden a establecer pautas de crianza y roles bien definidos en la familia. A este respecto, se concluye que este perfil tiene más probabilidades de desarrollar la estrategia con éxito puesto que sus relaciones interpersonales y conocimiento del adolescente les permiten llevar a cabo las actividades con mayor asertividad. Los padres maltratadores, los padres desinteresados y los padres separados o negligentes podrían afectar negativamente los hábitos de estudio y debilitar las relaciones interpersonales positivas en la familia; por tanto, presentarían menor motivación al llevar a cabo las estrategias para el mejoramiento del pensamiento crítico. No obstante, es de resaltar que la propuesta derivada de esta investigación tiene en cuenta estos perfiles y apunta al mejoramiento de las relaciones interpersonales entre padres y adolescentes a través de las actividades.

A modo de conclusión general, se resalta la brecha entre las familias de instituciones de carácter privado y las familias de instituciones de carácter oficial. Por un lado, los padres con adolescentes que pertenecen a colegios privados generalmente se caracterizan por tener una mejor formación académica, mejores condiciones laborales, mayor preocupación y trabajo mancomunado con la institución educativa, y más oportunidades de desarrollo de la estrategia propuesta⁷. Por otro lado, los padres cuyos hijos adolescentes pertenecen a colegios oficiales presentan más dificultades en suplir materiales escolares debido a sus precarias condiciones laborales y menores oportunidades de comunicación e influencia en la vida del adolescente, lo que se explica por sus extensas jornadas laborales. Estas condiciones afectan sin duda la motivación y posibilidad de llevar a cabo la estrategia exitosamente, así como los aspectos que configuran las relaciones en el microsistema: dinámicas de comunicación, influencias del entorno y perfiles de padres.

Para terminar, frente a la investigación-acción se concluye que este enfoque permitió a los docentes investigadores transformar su realidad y dejar prece-

⁷ Dicha propuesta puede consultarse en detalle en la tesis derivada de la investigación ya mencionada al inicio del capítulo.

denes teóricos válidos para el área de la educación. Así mismo, hizo posible la construcción de la experiencia tanto para los docentes como para los sujetos participantes en la investigación. En este sentido, las familias tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propia conformación y funcionamiento mientras recibían la mirada y retroalimentación de profesionales de la educación. No obstante, un proceso completo de investigación-acción requiere un gran tiempo con el fin de visualizar resultados y replantear la intervención, así como un gran compromiso por parte de todos los implicados, lo que podría considerarse una debilidad, puesto que queda abierto a un margen de error considerable.

REFERENCIAS

- Bowell, T. y Kemp, G. (2010). *Critical Thinking*. Nueva York: Routledge.
- Correa, J., Fuentes, N., Maldonado, M. y Tenjo, D., (2015). Manual de pautas para fortalecer el pensamiento crítico en los adolescentes. Bogotá, texto inédito.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Martín-Barbero, M. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2012). *Políticas públicas para las familias colombianas 2012-2022*. Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social.
- Oliva, A. y Palacios, J. (2012). Familia y escuela: padres y profesores. En M. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza.
- Palacios, J. y González, M. (2012). La estimulación cognitiva en las interacciones padres hijos. En M. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 277-295). Madrid: Alianza.
- Palacios, J., Hidalgo, M. y Moreno, M. (2012). Familia y vida cotidiana. En M. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 71-85). Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (2012). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113.

Capítulo 10

PERSUADIDOS DE MIRAR EL CUERPO DE LOS ADOLESCENTES: FAMILIA Y ESCUELA EN EL DESARROLLO CORPORAL

Sandra Hellen Pacheco Guzmán¹
María Helena Moreno Suárez²

En este capítulo se aborda una situación recurrente entre los adolescentes, referida a la decisión de realizarse modificaciones corporales: *piercings*, tatuajes y expansiones, entre los más comunes.

Teniendo como contexto las familias y los adolescentes de cuatro colegios distritales de la localidad de Kennedy, de la ciudad de Bogotá, surge una inquietud relacionada con el desconocimiento de los motivos por los que los adolescentes recurren a realizarse modificaciones corporales, y surgen igualmente interrogantes con relación a las posturas y percepciones de los padres de familia y de los docentes. Esto, junto con los escasos estudios que se han realizado sobre el tema, además del interrogante sobre si las acciones hasta ahora emprendidas por la familia y la escuela son acertadas o no, el grupo de

¹ Licenciada en Administración y Supervisión Educativa de la Universidad de La Sabana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Coordinadora en el colegio Codema Institución Educativa Distrital en Bogotá. Correo electrónico: sandihelen@yahoo.es.

² Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente de preescolar en el colegio Codema Institución Educativa Distrital en Bogotá. Correo electrónico: mariahmoreno@hotmail.com.

investigación, en el marco de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá, a partir del macroproyecto “Familia y desarrollo humano”, optó por analizar la situación a partir de los resultados de la investigación titulada: “Escuela y familia en el desarrollo corporal de los adolescentes de los ciclos 4 y 5 de cuatro colegios distritales, en el tema de modificaciones corporales”³. Dicha investigación, llevada a cabo durante el 2014 y el 2015, buscó establecer la incidencia de la familia y la escuela en el desarrollo corporal de los adolescentes, en situaciones de modificación corporal.

El enfoque fue la investigación-acción, con el que se pretendió generar una acción transformadora que permitiera la participación de la comunidad educativa, a través de espacios de encuentro entre la familia y la escuela. La información, por tanto, fue recabada de cuatro entrevistas en profundidad con elemento biográfico, realizadas a cuatro adolescentes con modificaciones corporales de los ciclos 4 y 5, y a cuatro grupos focales de familias con hijos adolescentes con y sin modificaciones corporales del Colegio Codema Institución Educativa Distrital. También se realizaron tres entrevistas a grupos focales, con docentes, directivos docentes y orientadores, de los colegios distritales de la localidad de Kennedy de Bogotá: Saludcoop, Próspero Pinzón y Eduardo Umaña Luna.

Aunque se trabajó con tres poblaciones, a continuación presentaremos parte del resultado de la investigación basados en los hallazgos construidos a partir de tres entrevistas en profundidad a los adolescentes con modificaciones corporales⁴. Nos referiremos específicamente a cómo las experiencias que tienen los adolescentes en la familia inciden en la decisión de hacerse modificaciones corporales. En la primera parte se aclaran los términos *cuerpo*, *tatuaje* y *perforaciones*, relacionados con el tema de las modificaciones corporales; en la segunda parte se hará referencia a las implicaciones de las estructuras de relación interpersonal en el desarrollo de los adolescentes; seguidamente se establecerá un vínculo con la tercera parte, en la que nos referiremos a las experiencias familiares que el adolescente ha vivido y que han influido en la decisión de modificar su cuerpo; en la cuarta parte explicaremos cómo el hecho de acudir a la modificación corporal responde a la búsqueda de identidad y de

³ Este proyecto de investigación fue avalado por la Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá, en junio de 2014, con el código FCE-MDB-MP01-P08 y bajo la tutoría de Ruth Milena Páez. En dicho proyecto participó Edwin Puentes en su fase inicial.

⁴ Los demás resultados de investigación pueden consultarse en la tesis de maestría *Escuela y familia en el desarrollo corporal de los adolescentes de los ciclos 4 y 5 de cuatro colegios distritales, en el tema de modificaciones corporales* y en los artículos derivados del mismo estudio, de las autoras de este capítulo.

autoestima del adolescente. Para finalizar, presentaremos aquellas percepciones y acciones formativas que requieren ser emprendidas por la familia y la escuela en torno al desarrollo corporal del adolescente.

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Es conveniente esclarecer los términos cuerpo, tatuaje y perforaciones, dado que, especialmente los dos últimos, se han introducido en nuestro contexto escolar con miradas de asombro, de cuestionamiento o de rechazo.

Cuerpo

Los colombianos Nina Cabra, doctora en antropología y Manuel Roberto Escobar, doctor en estudios latinoamericanos, ofrecen claridad con relación a los conceptos de cuerpo y de corporalidad que solemos usar indistintamente:

(...) el término cuerpo designa una entidad compleja, múltiple y diversa que encarna la experiencia vivida y las dimensiones física y simbólica de la configuración de los sujetos. El término corporalidad hace referencia a la vivencia de ese cuerpo, al sentido y conciencia que los sujetos logran a través de sus propias trayectorias y experiencias de vida. Finalmente, cabe señalar que el término corporeidad surge como un uso particular de la noción de corporalidad, sin que entrañe en sí mismo ninguna significación adicional. (2014, p. 36).

En cuanto al cuerpo y a la formación durante el desarrollo corporal, resulta significativo el hecho que los padres limitan sus acciones a la alimentación y a la opinión que les genera el aspecto de los adolescentes. Temas referidos al cuidado físico, a la expresión del cuerpo, al autocuidado, a la imagen y a la autoestima son en extremo limitados, y se deja que la sociedad o el entorno participen en una formación que sin duda es una de las funciones de las familias.

Tatuajes

El origen de la palabra tatuaje derivaría de la práctica polinésica de crear un dibujo sobre la piel por medio del golpeteo de un hueso contra otro con el consiguiente sonido “tau-tau”. En latín, tatuaje significa estigma o marca, asociándose a marginales, incultos y anticristianos. Hoy en día, en cambio, los tatuajes y perforaciones son considerados ornamentos

de moda, arte corporal, fijación de la personalidad y atracción sexual, y constituyen una realidad social. Consisten en la inserción de un pigmento insoluble dentro o debajo de la piel, mediante inyección directa del pigmento con aguja. El pigmento más usado es el carbón (grafito), además de pigmentos biológicos y extractos de plantas y óxidos minerales (ocre). (Pérez-Cotapos y Cossio, 2006, p. 1323)

Hoy en día, los tatuajes y perforaciones son considerados ornamentos de moda, arte corporal, fijación de la personalidad y constituyen una realidad social. Los adolescentes entrevistados han realizado sus tatuajes mediante diversos procedimientos, desde punzar la piel con aguja y tinta, máquinas caseras, hasta procedimientos más avanzados, realizados por personas que se han especializado para ello. Cada uno de los tatuajes realizados surge de una motivación y adquiere un significado específico relacionado con una experiencia, gusto o identificación por algo o alguien, con el objetivo de simbolizarlo en su cuerpo.

Perforaciones

Se realizan en tejidos blandos como pabellón auricular, labios, lengua, cejas, ombligo u otra parte del cuerpo, mediante agujas o catéteres de distintos calibres, que permiten insertar el elemento ornamental. Este es generalmente metálico, y puede ser de níquel o plata, aunque los más utilizados actualmente son acero quirúrgico, niobio y titanio. (Pérez-Cotapos y Cossio, 2006, p. 1323)

Los adolescentes denominan al elemento metálico o de material sintético que introducen en la perforación, si es pequeña, como *piercing*, a diferencia de un elemento de mayor tamaño que generalmente introducen en la apertura que hacen en el lóbulo de la oreja, al que llaman *expansión*.

RELACIONES INTERPERSONALES EN EL CONTEXTO DE DESARROLLO DEL ADOLESCENTE

Teniendo como referente la postura de Delval (2006), quien desde Vigotsky afirma la importancia de la estructura social en el desarrollo del individuo, concretamente al desarrollo de su inteligencia, y, dadas las características de esta investigación, vemos coherente que también se considere la mirada de Bronfenbrenner (1987), psicólogo estadounidense que abrió la teoría

ecológica sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo, a través de su teoría de sistemas ambiente que influyen en el sujeto y en su cambio de desarrollo. Al respecto, este autor afirma que se establece una relación cuando, haciendo parte de un mismo entorno, una persona está atenta o participa en las actividades de otra; se habla entonces de *díadas*. Por tanto, es posible que surjan estructuras interpersonales más grandes. Bronfenbrenner (1987), plantea igualmente tres formas funcionales que una *díada* puede adoptar, según el potencial que tenga para aumentar el desarrollo psicológico

1. Una *díada de observación* se produce cuando uno de los miembros presta atención, de una manera estrecha y duradera, a la actividad del otro, el cual a su vez, por lo menos reconoce el interés que se demuestra.
2. Una *díada de actividad conjunta* es aquella en la cual los dos participantes se perciben a sí mismos haciendo algo juntos. Esto no significa que hagan lo mismo. Por el contrario, en general, las actividades que realizan suelen ser algo diferentes, pero complementarias, es decir, partes de un patrón integrado. Las *díadas de actividad conjunta* son especialmente convenientes para este proceso de desarrollo. Estimulan al niño a conceptualizar y a enfrentarse a las relaciones de poder.
3. Una *díada primaria* es aquella que continúa existiendo fenomenológicamente para ambos participantes, incluso cuando no están juntos. Cada uno de los miembros aparece en los pensamientos del otro, es objeto de fuertes sentimientos emotivos, y sigue influyendo en la conducta del otro, aunque estén alejados.

Justamente es esta última, la *diada primaria*, la que se encontró en el transcurso de la indagación. La relación de los adolescentes con padres, abuelos o cuidadores se da a partir de los sentimientos emotivos que surgen entre ellos, fortalecidos por el vínculo que se desarrolló en sus relaciones y que continúa fortaleciéndose aun cuando se dé una separación por distanciamiento o fallecimiento de la persona con la que el adolescente estableció el vínculo.

En dicha relación, cuando los adultos asumen el rol formativo, lo hacen en la medida en que lo permitan sus circunstancias particulares de acompañamiento. Aún así, los adolescentes expresan amor y aprecio por sus padres, abuelos, tíos y padrinos con quienes fortalecen la relación, a pesar de la ausencia que se da, generalmente por el trabajo de los padres, por el fallecimiento de los abuelos o por la distancia con otros parientes o cuidadores. En ambas vías de relación, la persona con la que se establece la *diada*, siempre aparece en sus pensamientos, en sus decisiones, en sus anhelos y en sus proyectos. El

sentimiento emotivo o vínculo creado continúan influenciando la conducta y decisiones de los adolescentes.

Consideramos que la díada por observación es casi inexistente debido a la ausencia del padre o de la madre, ya sea por abandono del hogar o por tener que dejar de acompañar de modo permanente a los hijos debido a las largas jornadas de trabajo, las cuales se prolongan además por los extensos desplazamientos de la casa al sitio de trabajo (y lo contrario), que alargan de manera considerable el tiempo en que el hijo debe estar solo o en compañía de otras personas.

En cuanto a la díada de actividad conjunta, los adolescentes expresan que son pocas y casi inexistentes las actividades que realizan juntos o que se dan en forma complementaria. Como este tipo de díada estimula las relaciones de poder, consideramos que la falta de vínculo, puede ser una de las razones por las cuales se ha debilitado en el adolescente la relación con figuras de autoridad. Por ello se le presentan dificultades al tener que enfrentar relaciones de poder, sean de índole afectiva, académica, o incluso aquellas que impliquen la toma de decisiones.

Es así como, de la identificación del tipo de díadas entre los adolescentes con sus padres u otros adultos (como cuidadores o familiares cercanos) con los que se haya establecido, se pueden inferir los sentimientos resultantes que estas relaciones han tenido en sus comportamientos, decisiones, autoimagen e identidad y, por tanto, en el desarrollo corporal.

Atendiendo al deseo por conocer la influencia de las relaciones en el desarrollo del adolescente, consideramos pertinente la afirmación que al respecto hace Bronfenbrenner (1987), en cuanto al impacto que tiene en el desarrollo humano el sentimiento positivo o, por el contrario, el sentimiento negativo resultante del aprendizaje por observación o por compartir actividades generadas en una díada primaria. El planteamiento de este autor nos permitió ahondar en la presunción acerca de la influencia de las relaciones familiares y del medio social en el desarrollo corporal del adolescente.

EFFECTOS DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS ADOLESCENTES EN LA FAMILIA: LAS FIGURAS DE APEGO

El proceso de indagación realizado con cuatro adolescentes que presentan modificaciones corporales nos ha permitido configurar las razones que los lle-

varon a tomar la decisión de realizarse tatuajes o perforaciones para colocarse expansiones o *piercings*. Se pudo identificar que el vínculo afectivo generado por las estructuras de relación interpersonal en las familias se ve fortalecido o debilitado por la postura que asumen las figuras de apego en cuanto a las experiencias significativas en la vida del adolescente y que llevan a tener una fuerte incidencia en decisiones que afectan su imagen y su personalidad. El psicólogo español Félix López Sánchez (1998) define el apego como “el vínculo afectivo que una persona establece con algunas personas del sistema familiar, lazo emocional que impulsa a buscar proximidad y el contacto con las personas a las que se apega, llamadas figuras de apego” (como se cita en Rodrigo y Palacios, 2012, p. 117).

Teniendo en cuenta las voces de los adolescentes, estas se ven claramente definidas por la relación del apego, distante o cercano, asociado con los sentimientos que en ellos generan la atención recibida, el acompañamiento y el interés por la formación dada por sus padres. Se podría entender que entre mayor apego exista por el miembro de la familia, más claros y significativos resultan los procesos formativos que esta persona pueda generar en el adolescente. Resulta interesante anotar que los adolescentes reclaman una mayor atención, diálogo y presencia de los padres en sus vidas.

Por su parte, López afirma, con respecto al apego, que la función de la familia es dar seguridad emocional:

El sujeto quiere las figuras de apego porque con ellas se siente seguro: aceptado incondicionalmente, protegido y con los recursos emocionales y sociales necesarios para su bienestar. La ausencia o pérdida de figuras de apego es percibida como amenazante, como pérdida irreparable, como situación de desprotección y desamparo, como situación de riesgo. (Como se cita en Rodrigo y Palacios, 2012, p. 118)

En los casos que se presentan a continuación, quienes se han constituido en figuras de apego en la vida familiar de los adolescentes son los padres, abuelos, padrinos o tíos.

Veámoslo a través de las experiencias de cuatro adolescentes. El primero es Brayan, adolescente de dieciocho años, estudiante de grado 11°, con expansiones en ambos lóbulos y diez tatuajes ubicados en diferentes partes de su cuerpo. Su experiencia está referida al fallecimiento del abuelo, quien

era el único con quien Brayan, en su infancia, tenía un vínculo de apego familiar, y era quien representaba la autoridad, el afecto y el respeto. Este apego no se advierte tan fuerte con la madre y, más dicente aún, no existe con el padre biológico y es muy leve con el padre adoptivo. Más adelante, establece un nuevo vínculo de admiración por un padrino, quien, aunque no comparte sus modificaciones corporales, sí se convierte en un referente de la imagen de reconocimiento que el adolescente quiere llegar a alcanzar. Brayan expresa: “si mi abuelito estuviera en este entonces, yo no tendría nada de lo que tengo ahorita [hace referencia a sus múltiples tatuajes y sus expansiones]” (EPI-T)⁵.

El segundo caso es el de Angélica, adolescente de diecisiete años, estudiante de grado 11°, con cuatro *piercings* en diferentes partes de su rostro. Su experiencia familiar resulta impactante, dado que siendo una niña de cinco años fue víctima de abuso sexual por parte de un primo adolescente. La postura de los padres ante el hecho fue desconcertante para ella:

(...) mis papás sí se enteraron, mi mamá sí me creyó [el papá no] y, pues, él sí lo aceptó pero no llegaron al punto de lo legal, por lo que él era el hijo de mi tía y pues vivíamos ahí... Entonces... mi papá, hace como tres, cinco años, nos creyó, o sea me creyó, pues porque él no me creía y yo ¡bueno! La única que creyó y supo bien fue mi mamá... Es como decir que eso afectó mucho en mí y pues por eso llegué a tales medidas en la infancia y en la adolescencia [se refiere a tinturarse su cabello, escaparse de la casa, hacerse tatuajes]. (EP4-M)

Advertimos a lo largo de la entrevista con esta adolescente que, a partir de esa experiencia, hubo una ruptura inmediata del apego con sus padres, ante la desatención sufrida en un caso tan grave como el ocurrido. Además, ella misma justifica, por este hecho, su cambio y su rebeldía.

El tercer caso es el de Jhonatan, adolescente de dieciocho años, estudiante de grado 11°, con expansiones en los lóbulos de sus orejas. Cuando se indaga por su infancia, el adolescente dice que sufre al tener que abandonar la vereda donde vive con su familia, por lo que se ven obligados a radicarse en Bogotá, ciudad en donde viven otros familiares que, cuando se reunían con él en la

⁵ Este código significa entrevista en profundidad y aparecerá en otras partes del capítulo.

vereda, lo miraban con desprecio por ser del campo. Aunque el apego hacia sus padres es alto, al llegar a la ciudad, ellos deben dedicarse a trabajar para tener una vida “digna”, y entonces disminuye el tiempo de acompañamiento que solía tener, lo que lo obliga a adaptarse en solitario a un territorio desconocido para él. Al respecto, Jhonatan expresa:

El tiempo que estábamos viviendo en una vereda, en ese tiempo nosotros duramos dos años viviendo allá, en ese tiempo nosotros estábamos pasando por situaciones económicas un poco difíciles, entonces pues yo... a mí me agradaba, pues no lo vi en ese momento, pero ya después cuando yo fui más grande, vi que de pronto ellos [los padres] hacían todo lo posible por darle la buena cara a eso, sí, hacían todo lo posible por salir adelante entre ellos dos, y pues como por ayudarme a mí. Me daban todo, ellos se reventaban para darme todo a mí, y entonces pues a mí como que me llamó la atención harto eso, me gusta de pronto saber que se pusieron los pantalones y salieron adelante ellos dos. (EP2-T)

Más adelante Jhonatan afirmó que la razón por la que se realizó las expansiones fue su deseo de representar las raíces de sus antepasados indígenas, lo cual se percibe como un intento por mantener el vínculo perdido con el campo de donde tuvo que salir.

El cuarto caso es el de Karen, adolescente de catorce años, estudiante de grado 9° con un piercing en la nariz. Este caso se diferencia de los anteriores porque ella reconoce que el único piercing que posee responde a un gusto personal, heredado de la madre, quien lo tenía cuando la estudiante entrevistada era niña. Karen tiene un fuerte apego con sus padres, y es más fuerte el que tiene con el papá, quien es el que la apoya en esta decisión.

Estas cuatro experiencias, además de resultar significativas y trascendentales en la vida de los adolescentes —la pérdida del abuelo y la búsqueda de otro vínculo de apego, el abuso sexual, el abandono del campo y la llegada a la ciudad, el distanciamiento de los padres frente al cuidado y la reducción del tiempo de acompañamiento debido al trabajo—, inciden radicalmente en su personalidad, en sus decisiones. Fruto de la interpretación podemos deducir que la decisión de realizarse algún tipo de modificación corporal resultó de la confluencia de dos factores: las huellas dejadas por experiencias vividas y las figuras de apego.

MODIFICACIÓN CORPORAL: BÚSQUEDA DE IDENTIDAD Y DE AUTOESTIMA

En la etapa de la adolescencia, el joven afirma su identidad y autoestima. Para Delval (2006), filósofo español,

(...) la noción de identidad personal implica una unidad y continuidad del yo frente a los cambios del ambiente y del crecimiento individual. Esta identidad es el resultado de la integración de los distintos aspectos del yo, entre los cuales puede incluirse el autoconcepto. (p. 578)

En esta investigación se halló que la integración de los distintos aspectos del yo obedece a un resultado o efecto de las experiencias vividas, que van configurando a la persona. Más que una integración, se trata de una confluencia de experiencias intencionadas u obligadas que dejan su aporte favorable o desfavorable y que dirigen al adolescente en “la búsqueda de su identidad”. Resulta interesante, por ejemplo, cómo el adolescente utiliza la primera persona (yo) para referirse a gustos, deseos, acciones; mientras que los adultos tienen la tendencia a expresarse en tercera persona, utilizando expresiones como “es que uno...” o “si usted tiene que...”.

Las entrevistas les dieron a los adolescentes la oportunidad de hablar de sí mismos, en privado, lo que facilitó la escucha de las investigadoras, quienes estuvieron siempre centradas y atentas a lo que ellos expresaban, lejos de juicios y propiciando una complicidad, un vínculo entre el adolescente y el docente investigador.

En tres de los cuatro casos presentados, desde lo expresado por los adolescentes, se evidencia cómo la experiencia familiar ha impactado la vida de ellos, lo cual es visto como el motivo que los lleva a modificar sus cuerpos. La implicación de estas vivencias hace que surja la necesidad de reconstruir una imagen, sabiendo que de fondo lo que más les interesa es alcanzar el reconocimiento que no obtuvieron en algún momento de su vida, por sus padres o por los que han hecho sus veces. Buscan obtener así una imagen propia que fortalezca lo que son o, quizás, que les permita por lo menos ser reconocidos por el otro y por los otros.

De igual forma, es evidente el deseo del adolescente de crear una diferencia en su aspecto exterior que lo haga “único” y que obligue a los otros a desviar

hacia ellos sus miradas, necesidad evidente en sus diálogos. Se puede afirmar que, de alguna forma, con sus tatuajes y perforaciones nos persuaden de redirigir nuestra vista hacia ellos, de mirar sus cuerpos, los cuerpos de los adolescentes, a quienes, en algún momento de su vida, esa mirada tan necesaria y anhelada les fue negada.

Resulta por tanto importante considerar las cuatro lógicas que convocan a los adolescentes en la búsqueda de un estilo propio, a través de la realización de modificaciones corporales: la diferenciación, la adaptación, la imitación y el ocultamiento. Estas lógicas nos indican los motivos que llevan a los adolescentes a transformar sus cuerpos que, desde la mirada adulta, no son tenidos en cuenta al planear nuestras prácticas educativas y mucho menos en la formación impartida dentro de sus familias. Cabra y Escobar (2014), citando a Gómez y González (2003), dicen:

La apariencia del cuerpo convoca en los jóvenes urbanos integrados por lo menos cuatro lógicas: diferenciación —búsqueda de un estilo propio—, adaptación o camaleonismo —a las exigencias del mundo institucional y a sus formas burocráticas—, imitación —mimética respecto al grupo de jóvenes a los que se vincula— y ocultamiento —o camuflaje con el fin de hacerse invisible en escenarios extraños, peligrosos, abiertos—. (p. 64)

Por cierto, es justamente la necesidad de atención de los adolescentes la que nos llevó, como docentes investigadores con la excusa de un trabajo de maestría, a atenderlos, a mirarlos distinto y a confrontar nuestras preconcepciones frente a ellos y frente a su apariencia. Pasamos de creer que su aspecto físico era producto de la rebeldía propia de su edad, o de una moda cada vez más creciente, a considerar que su aspecto hablaba de ellos, de sus vidas y de su deseo por ser reconocidos. Más sorprendente aún fue que ellos también movieron nuestra postura, nuestras concepciones, nuestra visión, y dejamos atrás esa búsqueda que teníamos por la reglamentación, esa necesidad de que la norma regulara seguramente el uso de las modificaciones corporales en los adolescentes del colegio, y adoptamos la mirada reflexiva de quien se encuentra con ellos a partir de características, necesidades particulares, historias de vida. Estos bellos adolescentes se abrieron desprevénidamente ante nosotros. Poco a poco nos dejamos seducir por esas historias en las que pronto se hizo evidente un SOS afectivo y de reconocimiento. Quizás hayamos incidido en la configuración de su identidad y de su autoestima.

CONSIDERACIONES EN EL DESARROLLO CORPORAL

Para la familia

El entorno educativo familiar se genera en el ambiente en el que se llevan a cabo situaciones, experiencias, cambios y acciones que son de gran importancia en la interacción educativa, a través de los cuales la familia proporciona fundamentos importantes en el desarrollo infantil. Este ambiente incidirá en los cambios dinámicos del crecimiento del niño y afectará sus relaciones sociales y su personalidad.

Por tanto, es conveniente ahondar en la incidencia de las rutinas familiares en el entorno educativo y en el desarrollo del individuo. Tales rutinas familiares son el resultado de diversas variables que influyen en las interacciones, por ejemplo las experiencias, las creencias, los valores que predominen en las familias, el nivel de formación de los padres y el nivel socioeconómico, que repercuten además en las relaciones que establece el individuo que se está formando. Estas variables afectan de manera determinante la personalidad y el futuro del adolescente en formación. Al respecto, Rodrigo y Palacios (2012) refieren que el conjunto de actividades, objetos, experiencia y relaciones que el niño o la niña establecen conforma el entorno educativo familiar, por lo que el análisis de las rutinas de la vida cotidiana y el transcurrir diario es necesario en cuanto objeto de estudio, ya que, más aún que el objeto o situación, resultan dicientes las relaciones o interacciones que en torno de él tienen lugar.

La familia y la escuela coinciden en la necesidad de construir herramientas que contribuyan a la formación del desarrollo corporal de los adolescentes; sin embargo, cada una le atribuye a la otra la responsabilidad de esta formación. Resulta interesante que, en las entrevistas realizadas a docentes y familias, se halla de forma reiterada la percepción negativa que se tiene de las modificaciones corporales, más por el aspecto que estas dan a los adolescentes, que por la razón que los llevaron a hacérselas o por la forma en que se las realizan, o más delicado aún, por la asepsia o procedimiento quirúrgico que implican. También se hacen latentes los temores por parte de los padres y los docentes frente a las modificaciones corporales, relacionadas con la salud, la imagen y el futuro de los adolescentes.

De los adolescentes

A través de los adolescentes, de sus vivencias y de sus cambios corporales, ellos nos están haciendo un llamado urgente a la transformación de la familia y la escuela. Este cambio, a la luz de la presente investigación, está planteado a partir de la construcción de una propuesta de intervención pedagógica, programada, planeada y desarrollada desde acciones conjuntas entre docentes, familias y adolescentes, pertenecientes a las cuatro instituciones educativas que participaron en esta investigación. La propuesta está orientada por el desarrollo de una serie de talleres educativos que favorezcan la formación del desarrollo corporal de los adolescentes en el tema de modificaciones corporales.

Para la escuela

La escuela debe constituirse, más que en un espacio de estandarización y de unificación de cuerpos, en un ámbito para la creatividad y la multiplicidad de visiones, pues el respeto a la diferencia se configura como un elemento clave en la formación del desarrollo corporal de los adolescentes, quienes se encuentran en momentos de búsqueda de su identidad y de su diferenciación con otros. Permitir que el desarrollo corporal se movilice hará posible que los adolescentes planteen un discurso desde sus cuerpos para realizar una lectura del mundo social y cultural que los rodea y hacerlo propio; de igual modo, contribuirá a que la realización de modificaciones corporales no se constituya en la única forma de hacer ver sus diferencias o de ser aceptados, porque, al mismo tiempo, los están dejando marginados de sus propios entornos socioculturales.

Finalmente, nos quedaría por cuestionarnos sobre qué otras cosas se ven y a cuáles se verán abocados nuestros adolescentes de no contar con una formación oportuna de sus familias, de un vínculo de apego que los fortalezca y los prepare para las dificultades. Y de una escuela que, en su afán por hacer frente al reto educativo y desvinculado del acompañamiento familiar de sus jóvenes, se aleja del estudio reflexivo de hechos como el de las modificaciones corporales.

Es así como este capítulo es un llamado inicial a buscar qué hay detrás de esas marcas o huellas corporales que se realizan los adolescentes en sus cuerpos y a tener en cuenta sus historias familiares como punto de partida para su formación integral.

CONCLUSIONES

Respecto de las concepciones y acciones orientadoras de la familia y la escuela

La concepción de familia se establece desde las relaciones entre sus miembros, donde los adolescentes constituyen figuras de apego al compartir un proyecto de vida conjunto, que fortalece la función socializadora y formadora del entorno familiar. Se encontró que la familia se concibe como el grupo inmediato en el que el adolescente vive e interactúa a diario, y comparte un techo con un grupo de personas quienes lo acompañan en sus procesos académico y social. Además de la mamá o el papá, pueden ser también tíos, primos, abuelos, vecinos, padrastro, madrastra u otros que representen el rol de cuidadores.

La familia actual presenta una serie de problemáticas que afectan sus relaciones interna y externamente. Dentro de la familia se encuentran la falta de tiempo de los padres para acompañar a los adolescentes, la poca comunicación entre sus miembros y la escasa importancia que se le da a la asistencia a reuniones escolares. Y fuera de ella se halla el abandono de la institución familiar por parte del Estado, las largas jornadas de trabajo incompatibles con los tiempos familiares y el poco respaldo a las familias en la formulación de políticas que favorezcan el crecimiento y el desarrollo de quienes la conforman.

La familia debe proveer el espacio formativo propicio para fortalecer el desarrollo del adolescente hacia la vida adulta, y en la medida en que hay desatención, ruptura de vínculos, ya sea por distanciamiento o por fallecimiento de alguno de los miembros de la familia, se produce una falencia en su seguridad y en su formación, por cuanto el vínculo perdido no ha sido suplido por uno nuevo o fortalecido por otro existente, en un proceso de refuerzo del apego hacia otra persona. Así mismo, entre mayor sea la falta de ese vínculo, son más las situaciones en las que el adolescente percibe soledad que, como se verá en otro componente (el corporal)⁶, lo llevan a tomar decisiones sobre sí mismo que inciden en comportamientos en los que busca drásticamente formas de fortalecimiento de su identidad y de su autoestima.

⁶ Véase la tesis relacionada.

Respecto de los motivos que llevan a los adolescentes de los ciclos 4 y 5 a realizarse modificaciones corporales

La indagación realizada con cuatro adolescentes que presentan modificaciones corporales permitió configurar las razones que los llevaron a tomar la decisión de realizarse tatuajes o perforaciones para colocarse expansiones o *piercings*. Se pudo identificar que el vínculo afectivo en el contexto de las relaciones familiares se ve fortalecido o debilitado por la postura que asumen las figuras de apego en experiencias significativas en la vida del adolescente, y que influyen altamente en decisiones que afectan su imagen y su personalidad.

En tres de los cuatro casos estudiados, en lo que expresan los adolescentes se evidenció cómo la experiencia familiar ha impactado la vida de ellos, lo cual es visto como el motivo que los lleva a modificar sus cuerpos. La implicación de estas vivencias hace que surja en ellos la necesidad de reconstruir una imagen, que recupere de algún modo la atención no ofrecida por sus progenitores en estas situaciones. Una imagen propia que fortalezca lo que son o, quizás, que les permita por lo menos ser reconocidos por el otro, por los otros.

En este mismo sentido, se puede hallar relación entre lo expresado por los adolescentes y los docentes respecto a la razón por la cual se realizan modificaciones corporales. Se encontró que lo hacen debido a una búsqueda por dar sentido a su subjetividad, que les permita constituirse como sujetos, que les otorgue una identidad propia, lejos de la homogeneización que socialmente se pretende dar al sujeto. Existe en los adolescentes una resistencia a continuar los dictados sociales y los retan por medio de las modificaciones corporales, aunque estas sean consideradas como extravagantes y poco estéticas.

Se encuentra así una total coincidencia con la postura que los docentes tienen del desarrollo corporal, ya que ellos expresan que se puede evidenciar que el concepto está dirigido a la formación de la corporalidad del sujeto, y que esta configura un denso entramado, una variedad de visiones y formas de pensarla. Por el contrario, en las familias no se halla un concepto claro referido a lo que es ni a las implicaciones del desarrollo corporal.

Por otro lado, en torno a la formación corporal se encuentra coincidencia entre lo expresado por los adolescentes con modificaciones corporales y las familias con hijos con modificaciones corporales: hay intentos de diálogo en torno a los cuidados relacionados con la higiene y la alimentación pero no se evidencia

una postura clara y estructurada relacionada con la formación corporal; de igual forma, los adolescentes reconocen la poca intervención de la familia en lo relativo a los cuidados, el afecto por el cuerpo y a la formación de la imagen.

Sin embargo, y como resultado de la indagación centrada en los adolescentes con modificaciones corporales, y no hallada ni en la población de docentes ni de padres de familia, se encontró la fuerte incidencia que tienen las experiencias de vida en las que están involucrados familiares. Estas generan una afectación emocional y se constituyen en los motivos por los cuales los adolescentes toman dicha decisión, como un intento por adherir en sus cuerpos las situaciones vividas, además de lo que ya se ha mencionado respecto a adquirir una identidad propia y diferente.

En las poblaciones conformadas por estos adolescentes y sus familias, existe un limitado conocimiento sobre los cuidados y los riesgos que conlleva la realización de las modificaciones corporales. Los padres, aunque observan la transformación en sus hijos, rara vez se deciden a realizarles chequeos médicos, aun cuando estos cambios se constituyen en procedimientos quirúrgicos.

Respecto de una estrategia de intervención pedagógica

En cuanto a la relación entre familia y escuela se logró establecer la ausencia de comunicación efectiva entre ambas instituciones de socialización y se ve la necesidad de generar un proceso de intervención de carácter formativo que permita mayores lugares de encuentro⁷.

Respecto de la pregunta de investigación⁸

Se encontró que tanto la familia como la escuela tienen un gran interés formativo, pero esta última desconoce las acciones orientadoras de las familias y estas no están bien informadas sobre los alcances y limitaciones de la aquella. Es necesario tener en cuenta que a partir de esta investigación surgieron unas pautas para abordar las necesidades formativas en cuanto al desarrollo corporal de los adolescentes.

La familia y la escuela requieren replantear los roles, las acciones y las relaciones con los adolescentes, para que su historia de vida sea reconocida en la escuela y quizá se encamine hacia otras formas de expresión, de modo que sus cuerpos

⁷ Véase la propuesta planteada dentro de la tesis de maestría mencionada al inicio del capítulo.

⁸ ¿De qué manera la familia y la escuela intervienen en la formación del desarrollo corporal en adolescentes de los ciclos 4 y 5 en cuatro colegios distritales?

no sean la única piel donde ellos tengan que buscar ser reconocidos. La familia debe fortalecer su función de apoyo, conocimiento y sustento de seguridad para que el adolescente pueda manejar sus emociones y hacer frente a las experiencias que pueden afectar su desarrollo y su vida futura.

Los adolescentes, a través de sus historias familiares, de sus vivencias y de sus cambios corporales nos están haciendo un llamado urgente a la transformación de la familia y la escuela. Dicha transformación, a la luz de la presente investigación, está planteada a partir de la construcción de una propuesta de intervención pedagógica, programada, planeada y desarrollada desde acciones conjuntas entre docentes, familias y adolescentes pertenecientes a las cuatro instituciones educativas. La intervención está enmarcada en lo expresado por los docentes y las familias con respecto a la necesidad de realizar talleres educativos en la escuela para la familia.

Finalmente podríamos afirmar que, a partir de los hallazgos de la investigación, las experiencias de vida familiar que han tenido los adolescentes inciden definitivamente en el desarrollo de su personalidad, y por tanto en las decisiones respecto a su identidad y su autoestima. Es así como la ausencia de vínculos afectivos o la ruptura de ellos genera una inconformidad sobre su autodefinición. Esto los lleva a acudir a experiencias dolorosas, como las de marcar su cuerpo, para que este cuerpo y persuada a la mirada de una familia y de una sociedad que lo han desconocido.

En relación con la investigación-acción

El enfoque de la investigación-acción empleado en esta investigación facilitó el análisis de una situación que nos inquietaba, desde nuestra propia participación como docentes en una comunidad educativa. Resultó pertinente indagar sobre la formación del desarrollo corporal en casos de modificaciones corporales en adolescentes, a partir de las acciones y concepciones de las tres poblaciones.

La investigación-acción nos llevó no solo abordar el problema, sino proponer una acción transformadora de nuestras prácticas educativas y de la responsabilidad formativa de las familias, mediante la postura exploratoria y de indagación que surgieron en torno a los criterios establecidos. Además, hizo posible conocer las posturas particulares de los entrevistados en su contexto específico, lo cual facilitó la expresión en su propio lenguaje sobre el tema.

Así mismo, y de modo muy relevante, la investigación-acción generó la transformación de las investigadoras. La proximidad requerida en las entrevistas con

elemento biográfico nos permitió atender, mirar distinto, escuchar e indagar sobre el ser y no sobre la apariencia de los adolescentes. Por ello logramos reaccionar y pensar diferente; pasar de una postura de juicio en relación con la apariencia generada por sus modificaciones corporales a una reflexión en torno a las razones por las que estos jóvenes acuden a transformar sus cuerpos.

* * *

Nos queda preguntarnos a qué otras cosas se ven y se verán abocados nuestros adolescentes de no contar con una formación oportuna de sus familias, con un vínculo de apego que los fortalezca y los prepare para las dificultades, y con una escuela que, en su afán por hacer frente a los retos educativos y desvinculada del acompañamiento familiar de sus jóvenes, se aleja del estudio reflexivo de hechos como el que suscitó esta investigación.

Por último, deseamos agradecer a nuestras familias, a los colegios distritales de Bogotá Codema, Saludcoop, Próspero Pinzón y Eduardo Umaña Luna y, por supuesto, a nuestra tutora, la Dra. Ruth Milena Páez, así como a la Secretaría de Educación del Distrito y a la Universidad de La Salle por la oportunidad al ser beneficiarias del programa de formación de docentes.

REFERENCIAS

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cabra, N. y Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte, cuerpo y subjetividad*. Bogotá: Universidad Central; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Delval, J. (2006). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- Pacheco, S. y Moreno, M. (2016). Escuela y familia en el desarrollo corporal de los adolescentes de los ciclos 4 y 5 de cuatro colegios distritales, en el tema de modificación corporales. Tesis de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá.
- Pérez-Cotapos, M. y Cossio, L. (2006). Tatuajes y perforaciones en adolescentes. *Revista Médica de Chile*, 10 (134), 1322-1329.
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (coords.). (2012). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Capítulo 11

EL DESARROLLO VOLITIVO: CLAVES PARA LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN LA TOMA DE DECISIÓN PROFESIONAL

Deisy Forero Forero¹
Edison Giovanni Lombana Chaparro²
John Edisson Solórzano Peña³

En una de las entrevistas a grupos focales, una estudiante participante expresó sonriendo: “Yo tengo *piercings*, el profesor va y me los quita. Me dice: ‘dámelos’, y yo se los doy. Eso es una toma de decisión mía pero va en contra de mi voluntad” (Adriana). La situación anterior puede resultar familiar con estudiantes o hijos pero, particularmente, el argumento presentado por la estudiante será el núcleo de este capítulo, dado que el desconocimiento de la familia y la escuela acerca de cómo educar la voluntad ha llevado a prácticas de sometimiento de la voluntad de los jóvenes a los intereses y opiniones de los adultos, condicionando así la toma de decisión profesional.

¹ Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente de básica primaria de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: deisy2f@gmail.com.

² Economista con énfasis en política económica de la Universidad Católica de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Instructor de fiducia del SENA, Centro de Servicios Financieros de Bogotá. Correo electrónico: lombanae@gmail.com.

³ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Correo electrónico: jhonedissonsolorzano@gmail.com.

Los seres humanos tomamos decisiones a cada momento como expresión de la voluntad; por ejemplo, al sonar el despertador nos preguntamos: “¿Me levanto ya o espero cinco minutos más?”. Luego, decidimos qué ropa nos vamos a poner; qué vamos a desayunar; qué ruta tomar para llegar a nuestro destino. Esa es la dinámica de la vida: durante todo el día, todos los días, todas las semanas y durante los años que duren nuestras vidas estamos tomando decisiones como expresión de la voluntad.

Ahora bien, con respecto al asunto que nos interesa, existe la creencia de que el momento ideal para tomar una decisión profesional es la culminación del bachillerato. Por ello, para las estudiantes no es solo una celebración, ya que se sienten condicionadas a responder a esa demanda social y, en algunos casos, hay incertidumbre frente a qué estudiar, en dónde y cómo; o si tal vez sea necesario empezar una vida laboral y posponer su formación profesional. En ese momento deben tomar decisiones trascendentales para su vida. Esta realidad innegable clama por una orientación tanto por parte de la escuela como de la familia.

En algunos casos la familia considera que “guía” a sus hijos mediante los ejemplos de vida de familiares o amigos. En otros casos no pone en consideración ningún referente de vida familiar, porque el papá o la mamá son quienes unilateralmente toman la decisión de qué deben estudiar sus hijos, con el argumento, quizás, de la tradición familiar o sencillamente porque a su modo de ver es la mejor opción. También puede suceder que la familia deje al joven escoger, pero sin mayor acompañamiento en la toma de decisión.

Por su parte, la escuela contribuye a orientar a las estudiantes en el inmenso campo de la educación superior, ofreciéndoles actividades y estrategias como charlas de orientación vocacional o proyecto de vida, gestión de visitas a universidades o conferencias de universidades en las cuales brindan información sobre carreras específicas y dan a conocer prospectos de los diversos programas de educación superior.

Tanto la familia como la escuela procuran brindar a las estudiantes información de programas académicos y “ejemplos profesionales”. Así, ellas obtienen herramientas informativas para tener en cuenta y definir su opción profesional. La problemática se presenta porque en pocas ocasiones se ha reflexionado acerca de si la joven sabe qué hacer con tanta información y, más aún, cómo se han ocupado la familia y la escuela de propiciar el desarrollo humano y las

habilidades necesarias para la vida que le permitan a ella empoderarse en la toma de decisiones.

Esta realidad ha motivado la investigación “Influencia de la familia y la escuela en la educación de la voluntad para facilitar la toma de decisión profesional de las estudiantes de décimo grado del Colegio Jorbalán”⁴, de la cual se deriva el presente capítulo. Además, expone algunos de los elementos encontrados en el intento de responder a los siguientes cuestionamientos: ¿qué se entiende por voluntad y de qué maneras se expresa?, ¿es posible educar la voluntad?, ¿qué influencias familiares y escolares intervienen en dicha educación? y, por último, ¿es educando la voluntad como se facilita la toma de decisión profesional? Estos interrogantes se desarrollarán en los cuatro apartados que componen el capítulo. En el primero se explica cómo es entendida la voluntad por los sujetos de la investigación en contraste con los teóricos de referencia. En el segundo apartado se exponen los puntos de vista de los detractores y simpatizantes de la educación de la voluntad. Durante el tercer apartado, se muestra la manera como la familia y la escuela influyen en la voluntad de las estudiantes de grado décimo y, finalmente, se presentan unas claves para la educación de la voluntad que facilitan la toma de decisión profesional.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR VOLUNTAD?

Los sujetos de la investigación⁵ definieron la voluntad como “las ganas de querer hacer algo y exigirse por iniciativa propia” (Jennifer) y “como una fuerza que mueve al ser humano para alcanzar sus metas” (Diana). Esta y otras nociones nos dejan ver que las estudiantes piensan la voluntad como una fuerza que está en el interior de cada persona. Sin embargo, vale la pena preguntarse: ¿es algo más que eso?

⁴ Este proyecto de investigación fue avalado por la Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá, en junio de 2014, bajo el código FCE-MDB-MP01-P01 y con la tutoría de José Luis Meza.

⁵ Las estudiantes de décimo grado se encuentran en un rango de edad entre los 15 y 18 años. La mayoría de ellas forman parte de hogares de estrato 3 del norte de Bogotá, aun cuando el Colegio Jorbalán se encuentra ubicado en La Caro II del municipio de Chía (Cundinamarca), y han cursado su educación en este colegio desde el preescolar.

Los acudientes participantes fueron todas mujeres que no superan los 50 años de edad. No son profesionales, pero una de ellas se encuentra terminando estudios en Contaduría Pública. Los docentes que intervinieron se encuentran en un rango de edad entre 25 y 45 años. Ellos orientan las diferentes asignaturas en décimo grado. También participó la rectora, quien tiene 55 años y pertenece a la comunidad religiosa de las Hermanas Adoratrices.

Zubiri (1992), en su libro *Sobre el sentimiento y la volición*, enmarca la voluntad dentro de la ética aclarando que es esta última “la ciencia que se ha inscrito dentro y encima de la voluntad” (p. 21); es por esta razón que el ser humano utiliza la palabra “voluntad para hablar de voluntad del bien, voluntad del mal, vicio o virtud” (p. 21). En otros casos se alude a la fuerza de voluntad y la capacidad de voluntad que se tiene para desarrollar una determinada acción. Lo mencionado por Zubiri son nociones que tienen las personas para referirse a la voluntad, pero no es la voluntad como tal. Este es un concepto interiorizado pero que no está claro en todas las acciones. Por tanto, es necesario trabajar la voluntad de un modo consciente para ocuparnos de cómo educarla.

Para entender qué es la voluntad, primero, es necesario comprender cómo está constituido el hombre. Para Zubiri (1992), el ser humano está conformado por dos dimensiones: “Una de independencia respecto del medio, y un control específico sobre él” (p. 22). Esto lo lleva a desempeñar dos funciones: “la primera es enfrentarse con la realidad de las cosas, y la segunda enfrentarse con la realidad de sí mismo, teniendo en cuenta que las cosas son igualmente reales cuando suscitan una acción en el hombre” (p. 22). Siendo así, el hombre, al enfrentarse a esa realidad de las cosas y de sí mismo, tiene que desarrollar una acción conducida por la voluntad, por un querer. En este sentido el filósofo afirma:

Parece que el problema de la voluntad es pura y simplemente ese carácter de independencia específica y radical que tiene el hombre en el universo, en virtud del cual él, como realidad personal, es quien en buena medida decide de sus actos y de su situación en el universo. (p. 22)

Así las cosas, la realidad del hombre no está ligada al *determinismo*⁶ sino que cada quien es libre de decidir lo que quiere para sí. Cada ser humano se va labrando su destino día a día con su actuar, que puede ser enfocado hacia el cultivo de las virtudes o, por el contrario, a la promoción de los vicios; en todo caso, el hombre es el único responsable de su realidad pasada, presente y futura.

La voluntad se expresa directamente y con propiedad. De esta manera, no basta con definirla como un simple querer, pues no se sabe quién quiere. Para que el

⁶ Álvaro Moreno (2004) indica: “El determinismo físico es calificado por Popper como una pesadilla que aniquila la idea de la novedad. Ahora bien, si la contrapartida del determinismo fuera el puro azar, este sería todavía menos satisfactorio para comprender a los seres vivos” (p. 93).

individuo se apropie de la voluntad de hacer algo tendría que definir el sujeto que quiere hacerlo. Por ejemplo: "Soy yo el que quiero estudiar medicina". Así, el sujeto emite y expresa contundentemente su voluntad de realizar algo. En esta misma línea, Niño (2011) recalca que:

La voluntad no es ni mero deseo, ni pura determinación ni escueta actividad, sino las tres cosas en intrínseca unidad. Zubiri recurre al verbo "querer" (...). En efecto decimos que "queremos" una bebida o un manjar cuando lo apetecemos, pero también afirmamos que "queremos estudiar tal carrera universitaria" (...). Expresamos que queremos esta persona o tal profesión cuando estamos activamente amándola o comprometidos vitalmente en su ejercicio. (pp. 331-332)

Este concepto de voluntad coincide con el pensamiento zubiriano. Rojas (1994) añade:

La voluntad consiste, ante todo, en un acto intencional, de inclinarse o dirigirse hacia algo, y en él interviene un factor importante: la decisión. La voluntad, como resolución, significa saber lo que uno quiere o hacia dónde va; y en ella hay tres ingredientes asociados que la configuran en un todo. (pp. 9-10)

Los *ingredientes* que refiere Rojas son: la tendencia o apetito, la determinación y la acción; la misma triada considerada en el pensamiento zubiriano. La tendencia es, entonces, el anhelo, la aspiración o preferencia por algo y puede verse interrumpida por circunstancias del entorno. En la determinación hay análisis y evaluación de la meta pretendida, aclaración y esclarecimiento de lo que uno quiere. Por último, la acción es la más definitiva que comporta una puesta en marcha de uno mismo en busca de aquello que se quiere.

Acerca de estos tres ingredientes, Zubiri (1992) define la voluntad como *apetito*. Fue la primera idea del acto de voluntad. Ese apetito también es entendido como deseo. En ese orden de ideas, se clasifican dos tipos de apetitos: unos pertenecientes al cuerpo, que serían los sensitivos, y otros pertenecientes al alma, que serían los racionales. Teniendo clara esta clasificación podemos decir que la voluntad se enmarca dentro de los apetitos racionales y no comulga con los apetitos irracionales, es decir, con los apetitos del cuerpo.

Por esta razón, al igual que Zubiri, afirmamos que toda volición lleva consigo un deseo, pues toda volición o todo querer del ser humano está movido por

una pretensión, bien sea propia o por fuerza. Si yo lo quiero, el acto de volición es propio; pero si otra persona quiere que yo lo haga, el acto de volición se desarrollará por fuerza. Un ejemplo es la elección de una carrera profesional. Si una persona quiere estudiar medicina y lo hace, ese acto de volición es propio, pero si su padre quiere que estudie arquitectura y no medicina, estaría obligándolo. Ese acto volitivo será por fuerza.

Para definir el segundo ingrediente referente a la *determinación*, Zubiri (1992) señala que “la idea de voluntad como determinación puede tener su asidero más accesible; la voluntad, la volición es una decisión” (p. 30). Siendo así, la voluntad como determinación lleva al individuo a realizar todo un proceso para tomar una decisión. Dicho proceso debe iniciar con la presencia de una duda, en torno a la cual se debe reflexionar para tomar una decisión. Para reafirmar lo anterior, el autor es claro en señalar que “la voluntad como resolución tiene que ser, no puede ser otra cosa que expansión” (p. 30). Es cierto que al tomar una decisión acerca de un proceso se está avanzando en este. Posteriormente vendría la etapa de ejecución. El estudiante pone en obra la volición como determinación en el momento en que toma la decisión de qué estudiar. Luego tendrá que ejecutarla.

Para definir el tercer ingrediente, es decir, la voluntad como *actividad* o *acción*, Zubiri hace la siguiente reflexión: “La vida mental, en tanto que actividad, tiene dos formas: una espontánea y otra voluntaria. La voluntad sería un modo de actividad, el otro modo sería la espontaneidad, luego lo voluntario se opone a lo espontáneo” (p. 32). Por ello, “todas las funciones de la vida del hombre se pueden hacer o bien espontánea o bien voluntariamente” (p. 32). Esto explica por qué, cuando el individuo realiza una acción con voluntad, puede dar razón de ella y la puede desarrollar de una manera fluida; por el contrario, cuando dicha acción surge de manera espontánea, el sujeto no sabe las razones por las cuales desarrolló el hecho.

Además, Zubiri (1992) rescata que, para comprender la voluntad como acción, es necesario entender que “saber a dónde se va no es tener intención de ir; son cosas distintas” (p. 32). De igual manera sucede con los y las estudiantes. Si una de ellas entra a la universidad a estudiar una ingeniería como algo espontáneo —no por voluntad—, sabrá que va a ser ingeniera, pero eso no asegura que quiera ser ingeniera. En cambio, si la decisión se toma por voluntad, la estudiante sabe que va a ser ingeniera y quiere ser ingeniera. Para concluir,

Zubiri afirma que:

Este triple concepto de voluntad como apetito, de la voluntad como determinación y la voluntad como actividad es necesario, sin esto no habría volición. Ahora, estos tres aspectos no solamente no se excluyen, sino que en su unidad intrínseca constituyen justamente la intrínseca finitud, la estructura intrínseca de la finitud de la volición humana. (pp. 33-34)

Para los propósitos formativos de la voluntad es necesario poder conocer y entender la tríada descrita anteriormente, ya que el *apetito*, la *determinación* y la *actividad* permiten que exista un proceso de autorreflexión a partir del cual cada persona comprende la importancia de la voluntad para tomar decisiones pensadas en su vida.

¿ES POSIBLE EDUCAR LA VOLUNTAD? PUNTOS DE VISTA DE LOS DETRACTORES Y SIMPATIZANTES DE LA EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD

En los hallazgos de la investigación se develaron dos ideologías con respecto a la educación de la voluntad: una, que la voluntad no es educable; la otra, que sí lo es. En el contexto de nuestro estudio se les denominó “detractores” a los inscritos en la primera y “simpatizantes” a los de la segunda. Los detractores mencionaron tres razones para justificar su posición. La primera hace referencia a que la voluntad debe implicar libertad, pues al ser educada se transforma en una *voluntad impuesta*. Zubiri (1992) aclara que todo querer del ser humano está movido por un deseo, bien sea propio o por fuerza. En la segunda razón expresaron que *solo se orienta* pero no mediante un proceso formal educativo. Al respecto, Niño (2011) afirma que el hombre es el conductor de su propia vida, de esta manera se convierte en el único responsable de la conducción de su actuar, magna tarea que solo se podrá lograr cuando el ser humano tenga una *voluntad* correctamente *orientada*. La tercera razón es que la voluntad es *espontánea*, cuando afirman que es algo *innato* al ser humano. Por esto no ven necesario un proceso educativo para hacer lo que se quiere. Como se mencionó anteriormente, Zubiri (1992) entiende la espontaneidad como lo opuesto a la voluntad.

En contraposición, encontramos a los simpatizantes de la educación de la voluntad. Una estudiante cree que la voluntad “se puede educar con el pasar

del tiempo y adquiriendo experiencia; la voluntad va dirigida a cumplir las cosas que obedecen a un gusto personal” (Jennifer) y una docente afirma que “es una educación que viene desde la casa, a manera de hábito” (Claudia). Sin embargo, aunque los simpatizantes tienen claro que la voluntad se puede educar y expresan su importancia, no se evidencia claridad acerca de cómo llegar a formarla.

Los siguientes teóricos sustentan la educación de la voluntad como un proceso de vital importancia para el individuo, pues cuando no se lleva a cabo este puede sentirse confundido a la hora de tomar una decisión y duda de la elección que creía tener clara. En este orden de ideas, Rojas (2012), en su artículo “La importancia de la voluntad”, refiere que “la voluntad es la clave para conseguir lo que uno se ha propuesto. Es la joya de la corona de la conducta. El que tiene educada la voluntad verá que sus sueños se irán convirtiendo en realidad” (p. 1). Además Rojas (1994), en su libro *La conquista de la voluntad*, señala que:

Para el niño y el adolescente, educar la voluntad significa en primer lugar huir del culto al instante (del latín *instans-antis*: lo que está ahí), según el cual lo más importante es vivir lo inmediato. (...) Lo primero que necesitamos para ir domando la voluntad es ser capaces de renunciar a la satisfacción que nos produce lo urgente, lo que pide paso sin más. Lo inmediato puede superarse y rebasarse cuando existen otros planes, a los que nos hemos adherido y que han sido incluidos dentro de nuestro proyecto de vida, el cual no se improvisa, sino que se diseña. Esta concepción, lógicamente, supone muchas renunciaciones. (p. 24)

Un ejemplo del *culto al instante* son los caprichos del niño que responden a su espontaneidad y no verdaderamente a su voluntad. Por tanto, una vez el niño conquiste su voluntad podrá entender por qué renuncia a lo urgente. Inicialmente el niño querrá que le compren ya lo que quiere, bien sea un juguete o un dulce, pero si los adultos formadores lo hacen reflexionar, él podría desistir y descubrir que puede cultivar virtudes como la paciencia, la inteligencia o, en el ámbito económico, hábitos como el ahorro. El niño poco a poco se dará cuenta de que sus acciones presentes aportan a la realización de planes mayores para su vida que responden a un querer significativo y no a un simple capricho.

En cuanto a la educación de la voluntad de las adolescentes, acertadamente Niño (2011) afirma:

Más allá de la rebeldía de adolescentes y jóvenes ante los modelos que les presentan los adultos y la cultura en general, está el problema de la dominialidad y el ser dueño de sí. En cada decisión voy forjando disposiciones buenas, como las virtudes, o malas, como los vicios. (p. 344)

El mismo autor concluye:

Las *habitudes* [concepto acuñado por Zubiri] que debemos fomentar, o mejor despertar, en nuestros educandos son las que a fuerza de decisiones y compromisos van nutriendo la propia potencia del querer (...), el hombre está destinado a ocuparse él mismo de su vida y a edificarla bajo su propia responsabilidad. Ello podrá lograrlo en la medida [en] que posea una voluntad correctamente orientada. No para ahí la tarea formativa, es indispensable que a través de una organización escolar y de una disciplina, razonables y razonadas, se cultive el esfuerzo que no es otra cosa que querer poder o voluntad de poder. (pp. 344-345)

En efecto, la educación de la voluntad, específicamente en los adolescentes, debe encargarse de lograr dicha *dominialidad* con la cual ellos podrán responsabilizarse de las consecuencias de sus decisiones. Así mismo, cultivar desde la escuela y la familia virtudes como la disciplina, el esfuerzo, la templanza, entre otras, contribuirá a la definición de su personalidad y carácter para determinar las razones que justifiquen su toma de decisiones.

Por su parte, el psicólogo Corominas (2003) afirma que educando la voluntad es más fácil adquirir algunos hábitos, como el orden, la obediencia, la generosidad, la laboriosidad, la solidaridad, entre otros. También señala que los niños adquieren los valores en la convivencia familiar, donde los padres son los principales protagonistas de la formación, y afirma que la educación de la voluntad debe comenzar desde un momento temprano para potenciar los hábitos, valores y virtudes del niño.

Lo anterior nos recuerda el planteamiento platónico en el libro *La república*: “¿No crees que estaría perplejo y lo que antes había contemplado le parecería más verdadero que lo que entonces se le había mostrado?” (p. 276). Lo dicho por Platón (2005) resulta interesante ya que explica que lo que antes veía el sujeto no lo conocía a profundidad, solo veía sombras. Algo similar sucede cuando el individuo tiene una idea vaga sobre algo o cree conocer algo, pero

luego, mediante la educación, el entendimiento y la interacción con aquello que desconoce, logra conocerlo realmente.

Así, puede suceder con la estudiante cuando cree tener claro qué quiere estudiar, pero una vez analiza el abanico de carreras que puede elegir se siente confundida y perpleja. Es ahí donde la educación de su voluntad entra en juego para tomar una decisión. La incertidumbre que acompaña la toma de decisiones se mitiga cuando hay mayor conocimiento sobre lo que se va a elegir.

¿CÓMO LA FAMILIA Y LA ESCUELA INFLUYEN EN LA VOLUNTAD Y, PARTICULARMENTE, EN LA TOMA DE DECISIÓN PROFESIONAL DE LAS ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO?

En este apartado se mostrará cómo la familia y la escuela influyen en la voluntad para facilitar o no la toma de decisión profesional de las estudiantes. En primer lugar, se hace referencia a las *influencias negativas* que ejercen tanto la familia como la escuela y, posteriormente, se describirán sus *influencias positivas*.

Las influencias de carácter negativo identificadas en la familia son: la *imposición* de los sueños familiares; la *permeabilidad*, referida a la modificación del querer personal; la *coacción* del deseo personal, y la *participación nula* de las hijas en las decisiones familiares. A continuación se describirán ejemplos expresados por la comunidad sobre cada una de estas influencias.

Las estudiantes reconocen como ejemplo de *imposición* que no pudieron elegir el colegio donde querían estudiar. En este sentido, Medina (1990), en su libro *La educación personalizada en la familia*, expresa que la voluntad refiere todo aquello que la persona quiere y hace; está conformada por procesos que conducen a actuar y a la autorrealización a través de elecciones y decisiones libres. De no ser así, se estaría afectando el buen desarrollo del acto volitivo y dicha afeción se vería reflejada en una decisión desacertada. Se infiere que prevalecen las opiniones de los padres en la vida escolar de sus hijas hasta el final de la educación secundaria. Por ello resulta paradójico que los padres, luego de once años de impedir que sus hijas tomen decisiones autónomas, piensen que en grado undécimo ellas puedan tomar una decisión de vida sin derecho a dudas o cambios.

Las estudiantes evidencian la *permeabilidad*, referida a la modificación del querer personal, cuando sus padres opinan críticamente acerca de algo que ellas hacen. Además, afirman que la libertad en las decisiones no existe frente a los padres. Esto se interpreta como un acto de manipulación inconsciente de los padres y el entorno que tiene eco en la decisión inicial, hasta el punto de sabotear sus elecciones. Wandberg (2001) aclara que a diario se toman decisiones y algunas de ellas van enmarcadas por los deseos y los gustos de los jóvenes; no obstante, no podemos olvidar otras influencias que tenemos alrededor.

También expresan la *participación nula* de las hijas cuando señalan que no participan porque sienten que sus opiniones no son tenidas en cuenta. De esta manera, la familia no puede pretender que las jóvenes sean autónomas y responsables de todas las decisiones que deben asumir en la vida adulta, cuando no ha facilitado un ambiente propicio para afianzar el proceso de toma de decisiones.

La familia también ejerce *influencias negativas*, como la *imposición de sueños* de los padres en el deseo personal de sus hijas al querer que ellas hagan lo que ellos no lograron. En cuanto a la *coacción*, refieren que sus acudientes no tienen en cuenta su voluntad. Esto es lo que Zubiri (1992) denomina *voluntad forzada*. Se evidencia una intención solapada que se puede traducir como una falta de respeto de los padres hacia los sueños o anhelos personales de sus hijas.

Particularmente, en la *toma de decisión profesional*, las estudiantes señalan como influencias negativas de la familia la *manipulación*, la *contrariedad* y la *imposición*. Con respecto a la *manipulación* indican que, al ser la instancia familiar la que dirige sus vidas, les da miedo contradecir y reprimen sus deseos. También explican que sus familias se contradicen porque les indican que pueden estudiar lo que quieran, pero a la vez hacen comentarios descalificadores sobre sus elecciones profesionales. Otra influencia negativa es la *contrariedad* que genera no coincidir con lo que los padres planean para ellas; y, por último, las estudiantes manifiestan que los padres tienden a la *imposición* como influencia negativa, porque consideran saber siempre qué es lo más conveniente para ellas sin tener en cuenta sus gustos ni sus opiniones. De acuerdo con lo anterior, la psicóloga Iannini (2004) afirma que presionar al joven para que elija una u otra carrera para darles continuidad a los deseos de los padres es una situación bastante común que hace negativa su intervención.

Se mencionan ahora las influencias negativas de la escuela en la voluntad para la toma de decisión profesional, como la *imposición*, ya que las estudiantes sienten que asisten a sus clases por obligación y no siempre por gusto. Nuevamente se evidencia lo que Zubiri (1992) denomina *voluntad forzada*. Las clases obligatorias, propias del currículo académico de las instituciones educativas, resultan adversas para ellas en la medida en que van en contra de sus verdaderos deseos o su voluntad. Se infiere que esa resistencia y sentimiento desfavorable para recibir las diferentes clases refleja la falta de elementos motivacionales sólidos que les permitan a las estudiantes querer conocer los contenidos de las áreas del currículo como parte del bagaje cultural propio de su desarrollo integral. Esto lleva a reflexionar si se debe cambiar algo para motivar al estudiantado y, de ser así ¿qué se debe cambiar?, ¿el currículo?, ¿las didácticas?, ¿los docentes?, ¿los modelos pedagógicos? o ¿el propio sistema educativo?

Además, como influencias negativas del colegio en la toma de decisión profesional, las estudiantes manifiestan el *temor infundado* por algunos docentes hacia la vida académica universitaria y piensan que la *restricción* que acompaña a las instituciones educativas que tienen énfasis no ayuda a los estudiantes a perfilar distintas opciones profesionales. Por otra parte, la *imposición* de las prescripciones normativas de las instituciones educativas no contribuye a que puedan madurar sus intereses y definir su perfil profesional. Es verdad que algunos docentes les dicen a las estudiantes que la vida académica universitaria no es igual a la del colegio. Su intención es buena, en la medida en que permite prever una realidad. La dificultad radica en la forma, tal vez intimidante, como lo dicen.

El *temor infundado* genera dos cosas en las estudiantes: una, la sensación de fracasar en sus estudios universitarios al darse cuenta de que no tienen las herramientas necesarias para responder eficazmente a esas futuras demandas académicas; y dos, refleja oposición a esa idea que los docentes les plantean sobre la vida universitaria. Dicha oposición tiene su origen en las opiniones de jóvenes de sus grupos familiares y amigos que recién comienzan la vida universitaria, y quienes a partir de su propia experiencia les han transmitido la noción de que es “fácil” asumir los estudios de las carreras profesionales, basados en argumentos como la libertad y la autonomía que se dan en un ambiente universitario. Pero las estudiantes no se percatan de que hacer un buen uso de la libertad y tener esa autonomía que supone la vida universitaria requieren un poder de decisión fortalecido que es producto de una voluntad

bien educada. Voluntad y poder de decisión que en muchos casos no se alcanzan al término de la educación secundaria porque, como se ha dejado ver, no hay procesos formativos que contribuyan para que ellas, como adolescentes, los hayan adquirido.

Las estudiantes son críticas cuando piensan que la *falta de exigencia académica* en los colegios se convertiría en una debilidad, ya que no les permitiría un adecuado empalme con las demandas académicas de la vida universitaria. Pero es conveniente reflexionar con las estudiantes que esa falta de exigencia por parte de un tercero, en este caso el colegio, puede ser suplida por esfuerzo y dedicación personal, virtudes que se construyen desde edad temprana.

En cuanto a la orientación profesional del colegio, las estudiantes la califican de *no oportuna*, porque solo se da en grado undécimo y opinan que debe iniciarse mucho antes. Rascovan (2012), en su libro *Los jóvenes y el futuro*, menciona que el momento de terminar la educación secundaria no debe estar acompañado de un dramatismo exagerado porque no se va a decidir el futuro de la vida, si se piensa además que hacia el grado undécimo las jóvenes cuentan con poca edad como para decidir su destino. Si bien es cierto que no se debe cargar de dramatismo el proceso de decisión profesional en grado undécimo, como lo explica este autor, tampoco puede descuidarse a tal punto de dejar la orientación profesional para el último momento de la vida escolar. Es necesario reconocer que, aun cuando la toma de decisión profesional no se dé en grado undécimo, esto no significa que se le reste importancia durante toda la permanencia en el ámbito escolar.

Para terminar este apartado, se exponen las *influencias positivas* de la familia. Se encuentra que la *confianza* que las hijas tienen en los consejos y opiniones de sus padres se basa en su experiencia como sinónimo de sabiduría. A propósito, Medina (1990) expresa que la familia es la primera comunidad social en la formación y construcción del ser personal. Allí, en el núcleo familiar, es donde las personas logran educar la voluntad, teniendo en cuenta que esta es la base y centro de toda pedagogía formativa; por tal razón, la familia se convierte en la primera y más importante escuela del ser humano.

Otra influencia positiva es *la exigencia*, ya que los padres piden a sus hijas que hagan las cosas bien, es decir, con dedicación y esmero para obtener óptimos resultados. Penagos (1971), hermano lasallista, distingue dos tipos de personas con voluntad; el primero está constituido por personas de gran voluntad,

quienes por lo regular son concentradas, se autoexigen, van al fondo de las ideas para encontrar las convicciones firmes e inamovibles; y el segundo, por aquellas personas irreflexivas, los charlatanes quienes generalmente son débiles y poseen una voluntad pobre. La confianza y la exigencia que la familia pueda propiciar es clave para ayudar a fortalecer la voluntad de los niños y jóvenes. En ausencia de estas influencias la consecuencia es, como bien lo describe Penagos, este tipo de personas débiles en su voluntad, quienes pueden errar permanentemente en la toma de decisiones.

La influencia positiva de la familia en cuanto a la toma de decisiones se ve reflejada en la *orientación basada en la experiencia*, la *orientación para la confrontación de realidades* y el *acompañamiento*, ya que los padres de familia ofrecen compañía incondicional y ayudan a identificar qué quieren hacer sus hijas y cómo pueden lograrlo. En este sentido, Penagos (1971) también expresa que la escuela y la familia deben dar mayor importancia a la parte humana y a la educación de la voluntad de sus estudiantes e hijas. Por eso se insiste en que la educación de la voluntad debe ser entendida como un proceso constante que se inicia desde la niñez y va hasta la adultez.

Respecto a la exigencia y el acompañamiento de los padres como influencias, creemos que aunque inicialmente se perciben como positivas, llevadas al extremo pueden ser negativas para el fortalecimiento de la toma de decisiones. Ya que la exigencia de la que se habla supone expectativas de calidad académica de los padres y sus hijas frente al desempeño, esto genera competencias poco sanas con sus pares académicos. Por tanto, al obtener un resultado diferente al que esperaban ellas y sus padres se genera frustración familiar y ocasiona rivalidad entre compañeras. Ahora bien, el acompañamiento también puede tener connotaciones negativas cuando se transforma en aceptación o encubrimiento incondicional y sin control de los actos de las hijas.

Al igual que la familia, la escuela también ejerce *influencias positivas* en la toma de decisiones. Los docentes señalan que contribuyen a desarrollar en las estudiantes *autonomía* y les ayudan a tener un mejor manejo del tiempo. Además, promueven en ellas la *iniciativa*, lo que les permite desarrollar la competencia propositiva teniendo en cuenta sus opiniones para el desarrollo de la clase. Por último, los docentes influyen de manera positiva en la *formación de valores* para la vida de sus estudiantes y expresan que el papel del docente no es solo transmitir conocimientos, sino también formar hábitos.

Dichas influencias guardan coherencia con lo propuesto por Suárez (2002) en su artículo “Voluntad de verdad y pedagogía”, donde expresa que en la voluntad es necesario “querer desacomodarse”, es decir, salir de la rutina, de lo cotidiano, características todas de un nuevo modo de enseñanza, en el que nada se encuentra preestablecido, prefabricado y, por el contrario, exige que la persona sea un ser abierto y dinámico.

Aunque el profesorado manifiesta el apoyo y fortalecimiento en la toma de decisiones, las estudiantes perciben lo contrario. Esto obedece a que ellas requieren que los docentes comuniquen específicamente la intencionalidad de sus metodologías pedagógicas, en aras de influir positivamente en la educación de la voluntad para la toma de decisiones. Sin embargo, valdría la pena cuestionarse como docentes ¿por qué si se desarrollan acciones positivas estas no tienen resonancia en la formación para la vida de los estudiantes?

ALGUNAS CLAVES PARA LA EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD QUE FACILITA LA TOMA DE DECISIÓN PROFESIONAL

Lo expuesto hasta aquí habla de una desatención respecto a la voluntad como objetivo formativo. Entonces, es preciso decir que, aun cuando algunos consideren que es algo innato y no demanda un proceso de educación, la voluntad entendida como una facultad humana es susceptible de ser educada. Por tanto, se requiere asumir vitalmente el compromiso de educarla desde la familia y la escuela teniendo en cuenta las siguientes claves:

- Renunciar a las prácticas netamente discursivas, antes bien, guiar acciones que permitan a los niños y jóvenes poner en práctica la toma de decisiones cotidianas y trascendentales, entendiendo que la aprehensión de las virtudes y los valores va más allá de la perorata.
- Trascender los estilos formativos basados en la prohibición e imposición de modos de autorregulación de la conducta para aprender a asumir las consecuencias de los actos.
- Estar dispuestos a conocer y comprender nuevas alternativas de vida propias de las actuales generaciones, y admitir que son válidas y necesarias para concebir el cambio generacional.

- Asumir el compromiso de orientar y motivar permanentemente a los jóvenes como alternativas formativas que mitiguen sus temores hacia la adultez y la vida profesional y laboral.
- Evitar descalificar o emitir juicios hacia determinadas ocupaciones o profesiones, para contribuir a dignificar las diversas opciones de vida ocupacional.
- Mantenernos bien informados y actualizados acerca de los contextos socioculturales y económicos del país y del mundo, ya que en ocasiones la desaprobación de ciertas ocupaciones es fruto del desconocimiento de formas de vida que resultan ajenas.
- Es fundamental para los maestros y los padres, como principales responsables de la formación de los niños y jóvenes, ganar con argumentos sólidos su credibilidad y confianza. De lo contrario se los estará dejando a merced de las tendencias banales y de los medios de comunicación que los mueven como veletas incapaces de tomar las riendas de su propio destino.

El ser humano, si quiere serlo, debe hacer un ejercicio sincero de su inteligencia, libertad y responsabilidad. La voluntad conjuga estas capacidades que, si forma, le permitirán ejercerla a diario tanto en las decisiones cotidianas como trascendentales. Desde hace mucho tiempo hemos escuchado del propósito de la familia y la escuela de formar sujetos autónomos; pues bien, esto es posible si se hace un esfuerzo por educar la voluntad.

REFERENCIAS

- Corominas, F. (2003). *Cómo educar la voluntad*. Madrid: Palabra.
- Iannini, M. (2004). *Enciclopedia pedagogía, arte y ciencia para enseñar y educar* (tomo VI: *Toma de decisiones al proyecto de vida*). Bogotá: Rezza.
- Medina, R. (1990). *La educación personalizada en la familia*. Madrid: Rialp.
- Moreno, A. (2004). Algunas reflexiones sobre la epistemología evolucionista en la obra de Popper. En A. Rivadulla (ed.), *Hipótesis y verdad en ciencia, ensayos sobre la filosofía de Karl, R. Popper* (pp. 81-98). Madrid: Complutense.

- Niño, F. (2011). *Antropología pedagógica, intelección, voluntad y afectividad*. Bogotá: Magisterio.
- Penagos, A. (1971). *Educación de la voluntad*. Actualidades Pedagógicas, 7. Bogotá: TEM.
- Platón. (2005). *La república*. Bogotá: Editorial gráficas modernas.
- Rascovan, S. (2012). *Los jóvenes y el futuro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rojas, E. (1994). *La conquista de la voluntad. Cómo conseguir lo que te has propuesto*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rojas, E. (2012). *La importancia de la voluntad*. España. Recuperado de <http://quiosco.elmundo.orbyt.es/>
- Suárez, G. (2002). Voluntad de verdad y pedagogía. *Revista de la Universidad de La Salle*, 33, 93-101.
- Wandberg, R. (2001). *Making Tough Decisions*. Mankato, MN: Capstone Press.
- Zubiri, X. (1992). *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza; Fundación Xavier Zubiri.

Capítulo 12

LA ESPIRITUALIDAD, EXPERIENCIA INTERIOR QUE DA SENTIDO A LA VIDA: APORTES DESDE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Deisy Beltrán Sánchez¹
Carlos García Castiblanco²
Lugdy Celia Manzano Arenas³
Fredy Alberto Murillo González⁴

¿Será la espiritualidad algo que se pueda enseñar, formar, desarrollar? De ser así, ¿qué papel juegan la familia y la escuela en dicho proceso? Pues bien, partiendo de estos cuestionamientos, fruto del proceso investigativo llevado a cabo en dos centros educativos de carácter privado en Bogotá, ambos de corte confesional e inspirados en un carisma propio, el lasallista, y cuestionados a su vez por las realidades presentadas por estudiantes con perfiles de mal comportamiento,

¹ Licenciada en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander en convenio con la Universidad del Tolima. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente y jefe de área en el Instituto San Bernardo de La Salle. Correo electrónico: deisy_beltran_sanchez@hotmail.com.

² Licenciado en Teología de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente en el Colegio de La Salle de Bogotá. Correo electrónico: carlosgar_2004@yahoo.es.

³ Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad Francisco de Paula Santander (seccional Ocaña). Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Docente en el Colegio de La Salle de Bogotá. Correo electrónico: lugdymanzano@yahoo.com.

⁴ Maestro en Artes Plásticas con especialización en Pintura y Grabado de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Jefe de área en el Instituto San Bernardo de La Salle. Correo electrónico: fmurilloarte@hotmail.com.

problemas académicos, desubicación en el contexto escolar, desorientación, desinterés hacia aspectos vitales de la existencia humana como la sana convivencia, entre otros, como grupo de investigación contemplamos la necesidad apremiante de abordar el tema de la espiritualidad, su relación con lo que sucede en sus familias y su incidencia en el desarrollo humano de un grupo de jóvenes del grado octavo. El proyecto de investigación se denominó “La espiritualidad, dimensión constitutiva del desarrollo humano. Su significado en los estudiantes y sus familias del Instituto San Bernardo y el Colegio de La Salle”⁵.

En esta empresa, las razones que poco a poco fueron delineando caminos posibles estuvieron sustentadas en aquellas percepciones individuales que, en un primer momento, cada integrante del equipo manifestó al referirse a las problemáticas de los estudiantes mencionados anteriormente. Esas miradas particulares llevadas a la reflexión grupal trajeron como consecuencia la inquietud generalizada en torno a la manera como los grupos de interés comprendían y experimentaban una determinada espiritualidad, a pesar de sus condiciones individuales.

Es preciso señalar que la muestra seleccionada para el estudio fue de 24 estudiantes, 12 por colegio, de ambos sexos, en edades que oscilaban entre 13 a 15 años, de los estratos socioeconómicos 3 a 5 y, además, sus familias. La pregunta de investigación fue: ¿Qué sentido tiene la espiritualidad en el desarrollo humano de los y las estudiantes de octavo grado y sus familias, en el Instituto San Bernardo de La Salle y el Colegio de La Salle de Bogotá? Dicho problema delimitó la ruta a seguir y nos llevó a hacer un rastreo de investigaciones llevadas a cabo en la misma línea de interés. En este orden, la indagación inicial nos permitió descubrir que, frente al tema de la formación espiritual y su incidencia en el desarrollo humano de los estudiantes, las investigaciones han sido más bien pocas. Esta conclusión, más que disminuir el impulso inicial, nos alentó en la búsqueda de aquellos elementos “poco comunes” que sobre la dimensión espiritual del ser humano en su proceso escolar y familiar queremos compartir en estas páginas.

En primer lugar, hablaremos sobre diseño metodológico, el enfoque, las técnicas, los instrumentos de recolección de información, los métodos de

⁵ Este proyecto de investigación fue avalado por la Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá, en junio de 2014, bajo el código FCE-MDB-MP01-P03 y con la tutoría de José Luis Meza.

análisis e interpretación y a algunos teóricos que nos permitieron dar razón de nuestros objetivos. En segundo lugar, explicaremos, más detalladamente, aquello que el grupo de investigación denominó *espiritualidad inmanente* y que consideramos ha sido uno de los hallazgos más importantes de este estudio. Así mismo, señalaremos las principales formas de espiritualidad encontradas en los estudiantes indagados en el grado octavo de las dos instituciones, sus acercamientos, características, concepciones y experiencias. Compartiremos, además, nuestros hallazgos y reflexiones acerca de la influencia de la familia y la escuela en la formación de esta dimensión, lo que esperamos permita mostrar una mirada innovadora que lleve a romper preconcepciones afirmadas en creencias bastante generales sobre este asunto y que, en algunas oportunidades, podrían llevarnos a caer en el error o la confusión acerca de la relación entre espiritualidad y religiosidad. Finalmente, expondremos algunas conclusiones importantes que han surgido a partir del trabajo realizado.

ABRIENDO CAMINOS PARA UNA COMPRENSIÓN DE LA ESPIRITUALIDAD

Apuesta metodológica

Para hablar del diseño de la investigación, partamos de la siguiente pregunta que fue formulada en la entrevista semiestructurada realizada al estudiante Diego Luis⁶ del nivel octavo del Instituto San Bernardo con su correspondiente respuesta:

— ¿Cuáles crees que son aquellas experiencias que fortalecen la espiritualidad en las personas?

Diego Luis: Aquellas experiencias que intentan cambiarlo a uno. Esto de tal manera que yo puedo decir, por ejemplo, los golpes de la vida. Golpes que intentan cambiarlo a uno de tal forma que uno reaccione, cambie.

Tal respuesta nos permite acercarnos de forma gráfica a lo que fundamentó y fue la base de nuestra investigación: las experiencias, los eventos significativos, lo simbólico que puede surgir a partir de una vivencia personal, aquellos aprendizajes que transforman al ser y que en nuestro caso, marcaron la pauta

⁶ Los nombres de los estudiantes fueron cambiados para proteger la confidencialidad.

para optar por el enfoque metodológico. Desde esta perspectiva, dado nuestro interés investigativo e inscritos en el macroproyecto “Familia y desarrollo humano” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, y desde la línea de investigación “Cultura, fe y formación en valores”, podemos afirmar que este estudio de tipo cualitativo adoptó el paradigma constructivista, ya que desde Bolívar y Domingo (2006) sabemos que:

(...) existe una continua atribución de significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes y episodios, en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que nos permite una reconstrucción, reflexión, asimilación y superación de nuestra propia historia. (p. 5)

En concordancia con lo planteado por estos autores, vimos la pertinencia de trabajar partiendo de la mirada de las experiencias vividas por los estudiantes indagados, relatos de vida plenos de significados personales y familiares, reflexiones propias del grupo y lo perseguido con el objetivo general de la investigación, esto es, establecer el sentido que tiene la espiritualidad en el desarrollo humano de los estudiantes de grado octavo y sus familias en sus procesos de formación. Dado lo anterior, optamos por el método de investigación narrativa.

Desde Meza (2014, 2009), comprendemos la narrativa como un género discursivo con el cual se pretende, mediante relatos, abordar las experiencias vividas por los sujetos participantes en determinadas circunstancias. Estos relatos, de hecho, tienen un serio significado e impacto tanto para quien los escribe como para quien los lee. Así mismo, la contemplación y análisis de los eventos relatados, desde una perspectiva antropológica y epistemológica, con todo y su carga de subjetividad, significación de lo espacio-temporal, conlleva profundizar hallazgos, desde la interioridad del sujeto hasta su participación en el contexto social. Lo anterior nos permitió entonces encontrar en el discurso narrativo personal la fuente de la cual extraer la información que daría cuenta de lo buscado con los objetivos de la investigación.

De acuerdo con lo anterior y continuando con el enfoque metodológico, vimos pertinente la técnica de recolección de información de la entrevista semiestructurada ya que, a través de su guion, nos permitió recoger aquellos relatos, experiencias, vivencias y concepciones de los estudiantes de octavo grado y sus familias, en relación con la espiritualidad y cómo esta influye en sus procesos de desarrollo humano.

En este punto detengámonos para considerar una voz de los estudiantes. Cuando a David, estudiante de octavo grado del colegio San Bernardo de La Salle, joven con problemas académicos que lo han llevado a la pérdida de materias bimestre a bimestre y a conflictos con sus padres, se le preguntó: “¿Cuáles son las características de una persona que vive la espiritualidad a plenitud?”, su respuesta fue provocadora: “Pues que tiene un propósito siempre y nunca se rinde. Sigue adelante así sufra de algo”.

La sencillez y, a la vez, profundidad de esta respuesta trae al escenario de la formación en la dimensión espiritual tres aspectos distintos que podrían tenerse en cuenta para el desarrollo del ser. Primero, la importancia de tener un propósito, es decir, una razón de vivir, un sentido. Segundo, la constancia y determinación en luchar para alcanzar dichas metas y, por último, la perseverancia en esa causa a pesar de las dificultades que se presentan en el camino.

Cabe mencionar que, dentro del enfoque, el grupo optó por el método de análisis paradigmático de datos narrativos propuesto por Bolívar y Domingo (2006), quienes plantean como pasos claves a seguir la agrupación, sistematización, categorización e interpretación de la información recogida. Así mismo, este método nos orientó en el análisis e interpretación llevados a cabo y la triangulación entre las teorías, los datos aportados por los estudiantes y la lectura del grupo investigador.

Bebiendo de buenas fuentes

Ahora bien, abordar el tema de la espiritualidad como categoría principal y centro del proceso investigativo demandó al equipo aclarar, en primer lugar, lo que se entendía por dicho concepto e, igualmente, por los otros con los cuales guarda relación. Al respecto fueron relevantes los aportes de autores como Papalia, Olds y Feldman (2008), quienes afirman que el *desarrollo humano* es el proceso que avanza a lo largo de la vida y se le conoce como desarrollo del ciclo vital. De otra parte, Navarro (2013) considera que la espiritualidad es una dimensión humana que dinamiza y anima el interior de las personas, desde el espíritu que fortalece el proceso de búsqueda de los ideales, el sentido y que se expresa en todo lo que se vive y hace.

Los aportes de estas autoras nos remiten a la voz de Alejandro, estudiante que en años anteriores estuvo envuelto en bastantes problemas de convivencia

en su colegio. Al ser preguntado sobre las diferencias entre una persona que tiene una vida espiritual y otra que no, respondió:

La persona que no la vive, vive como sin gracia. Son personas que no viven la espiritualidad y solo piensan en moda o algo así. La persona que vive la espiritualidad ya sabe el camino que lo lleva a ser realmente una buena persona.

Alejandro, a pesar de sus problemas de convivencia y de no conocer a la teóloga Rossana Navarro, coincide con ella en que la espiritualidad es esa fuerza interior que activa, anima y lleva a la persona a ser cada vez mejor.

De regreso con nuestros referentes conceptuales más importantes, el mexicano Gallegos (2005) nos dice que la espiritualidad es la vivencia intrínseca de estar vivos, que no se puede confundir con prácticas espirituales o religiosas. De otra parte, Casaldáliga y Vigil (1992) conciben la espiritualidad como una

(...) dimensión susceptible de una cierta “medida” o evaluación. Es decir, una persona será verdaderamente espiritual cuando haya en ella presencia clara y actuación marcante del espíritu, cuando viva realmente con espíritu. Y según cuál sea ese espíritu, así será su espiritualidad. (p. 13)

Lo expresado por estos dos autores nos da un indicio para leer aquellos datos de la investigación en los cuales existe una confusión a la hora de hablar de espiritualidad y religiosidad. Un ejemplo lo podemos ver en las palabras del estudiante José Clemente, al ser indagado por la semejanza entre espiritualidad y la fe: “No, la fe es creer en algo que puede que suceda, o sea, que se puede cumplir; la espiritualidad es tener a Dios en el corazón, es tenerlo limpio”.

No cabe duda de que resulta común relacionar la espiritualidad con Dios, como lo hace el estudiante aquí citado, sin embargo, nos parece oportuno el momento para decir que esta no es necesariamente la única relación encontrada al indagar la dimensión espiritual. Más adelante ahondaremos en esta idea.

Con respecto al concepto de *desarrollo espiritual*, el francés Jaques Delors (2004), en su informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, afirma que “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (p. 29). Por su lado, Waaijman

(2011) nos dice que “la dimensión espiritual en la formación y educación del niño no ha de quedar en letra muerta; los educadores tanto en casa como en la escuela deben tener en cuenta el mundo espiritual en que vive el niño” (p. 69). Considerando los anteriores aportes, coincidimos totalmente con lo planteado por sus autores ya que, al igual que ellos, creemos en el acto educativo como uno de los pilares más importantes a tener en cuenta en el proceso de desarrollo de la dimensión espiritual en la persona. Estas reflexiones, estamos seguros, llevan a la búsqueda de una nueva comprensión de la labor docente, ya que la escuela se constituye como uno de los lugares de mayor trascendencia en la consolidación de estructuras espirituales sólidas en los niños y jóvenes en proceso de formación. Así mismo y en proporciones semejantes, la labor de los padres desde la casa marca la pauta para hacer de las nuevas generaciones agentes de transformación de sus contextos sociales.

Para ejemplificar la incidencia de la escuela en la formación de la espiritualidad, cabe recordar lo expresado por Jackson, estudiante del colegio de La Salle, cuando al ser indagado sobre si las actividades académicas de su colegio lo acercaban o no a lo espiritual su respuesta fue:

Pues para la fe se ve mucho lo que es la historia de Jesús, lo que pasó en la biblia, se analiza lo que pasó en la biblia. En lo espiritual, te van guiando, te van mostrando las cosas buenas que tú puedes ir haciendo.

Otras miradas, como las del sacerdote holandés Nouwen (2011), nos proponen que la formación espiritual exige emprender un viaje al interior del corazón en cada persona. Por su parte, Meza (2011) observa que la *educación religiosa* cuenta con ciertos elementos antropológicos, culturales, históricos y contextuales que bien aprovechados podrían apoyar la formación espiritual. Estos autores también consideran que la espiritualidad es una dimensión que puede formarse en la persona. El primero, por el recorrido que el ser humano logra hacer en su propia búsqueda interior y, el segundo, por los aportes que la educación religiosa haría en la toma de conciencia de la relacionalidad del ser humano y su religación con el mundo/la naturaleza, los otros/la sociedad y Dios/lo sagrado.

Cerrando esta parte, para abordar el concepto de *escuela* como ámbito de formación espiritual, De La Salle (1996), en sus meditaciones para los días de retiro, nos plantea que este es un espacio privilegiado en donde se aprende, se piensa, se actúa y se viven experiencias significativas. Es un lugar para la

salvación de los niños. Por último, Oliva y Palacios (1998), al hablar de la familia como ámbito de formación espiritual exponen que “es el lugar donde los niños adquieren los valores, formación moral y muchas de las habilidades y conocimientos que serán necesarios en su vida futura” (p. 334). A la luz de los autores aquí referidos, vemos clara la necesidad de disminuir la tensión existente entre el ambiente familiar y el escolar, con el ánimo de trabajar conjuntamente por nuestra razón de ser docentes y padres, que no es otra que formar mejores personas, desde luego aptas para la vida comunitaria y capaces de transformar realidades adversas. Al respecto afirma Gustavo, estudiante del colegio de La Salle, al preguntársele si consideraba a su familia espiritualmente fuerte.: “Con lo que les ha pasado en la vida [a los papás], son personas muy luchadoras, nos sacaron a todos a pulso”.

HALLAZGOS Y NUEVAS LUCES PARA COMPRENDER LA ESPIRITUALIDAD

La espiritualidad immanente, un tesoro a la espera de ser descubierto

Gallegos (2005) afirma que una verdadera espiritualidad debe estar basada en la experiencia directa de lo trascendente. Ahondando un poco más en lo planteado por el mismo autor, esta debe verse a su vez como el lugar donde se asientan nuestros valores universales más perennes. En esta línea, el desarrollo personal no debe ser el fin último, ya que es el bien universal el que prima sobre la vanidad y el ego. Así mismo, en tanto se vuelva la mirada hacia el interior, se encontrará en la condición immanente de la espiritualidad el punto más alto en la evolución, el nivel más elevado de la conciencia. Ramón Gallegos afirma que immanencia y trascendencia no se oponen, sino que se complementan. Entendido esto de otra manera, el ser que en el viaje a su interioridad desarrolla una concepción y un accionar firme en conciencia, fraternidad, compasión y amor universal construirá las bases de su propia trascendencia y, por ende, una verdadera evolución. Ahora bien, desde su origen etimológico la palabra *immanente* procede del latín *immanens* que se puede dividir en dos partes: el prefijo *im*, que se traduce como “hacia el interior”, y el verbo *manere*, que expresa “quedarse o permanecer”.

Desde lo anterior y avanzando un poco más en el desarrollo de este capítulo, ahora hablaremos de lo que creemos se constituye en el planteamiento principal, que entre otros, ha surgido del proceso investigativo: *una espiritualidad*

inmanente puede convertirse en una experiencia que le da sentido a la vida. En este punto del recorrido, valdría la pena aclarar esta novedosa concepción sobre la espiritualidad hallada por el grupo de investigación.

Para comenzar, es necesario mencionar que la idea de espiritualidad inmanente que desarrollaremos a continuación hace referencia a la concepción y experiencia particular que tiene cada uno de los estudiantes con respecto a lo que consideran espiritualidad, enfatizando su vivencia íntima y trascendental; a su vez, dicha concepción y experiencia les permite diferenciarla de todo tipo de creencia o práctica religiosa, como ya apuntamos en el apartado anterior ante la afirmación de Gallegos (2005).

Pero ¿por qué consideramos que una espiritualidad inmanente puede convertirse en una experiencia que le da sentido a la vida? Para aclarar un poco esta pregunta, partamos de un ejemplo. Cuando a los estudiantes del nivel octavo se les hizo la pregunta: “¿Para ti qué es vivir la espiritualidad?”, el informante Salvador respondió: “No, pues... tratando bien a las personas. Como yo quiero que me traten a mí, yo trato a los demás...”. Esta respuesta, así como otras por el estilo, nos llevaron a considerar que en el grupo existe una idea de la espiritualidad ligada al valor de la solidaridad, en la que el buen trato a los otros, el ser buena persona, el diálogo con la familia, el acto de ayudar como una acción que favorece a quienes lo necesitan fortalecen el espíritu.

Ahora bien, de forma más aguda, la espiritualidad denominada inmanente nos permitió referir una forma de espiritualidad subyacente que optamos por denominar *espiritualidad inmanente desde la armonía*, entendida como una concepción específica que agrupó otras comprensiones. Esta nueva modalidad se centró en aquellos hallazgos que vincularon directamente la idea de la “calma interior”, la tranquilidad personal y el autocontrol como componentes vitales que llevan al ser humano por buenas sendas y caminos libres de ataduras, sufrimientos o sinsentido. Para ilustrar esta concepción, atendamos a lo expresado por el informante Miguel Ángel, del Instituto San Bernardo, quien frente a la pregunta “¿Qué significado tiene para ti la espiritualidad?” manifestó: “(...) salir adelante con las cosas buenas, soñar con lo bueno, haciendo las cosas buenas, de forma correcta y bien, y no pasar por encima de los demás”. Por su parte, Débora, joven del colegio de La Salle, ante la misma pregunta nos dijo: “Pues, es como una parte de la vida (...) Las cosas suceden por que uno las hace pero, también,

si haces algo malo, se te pueden devolver porque tú estás pagando por lo que hiciste, eso tiene que ver con espiritualidad”.

En los anteriores testimonios hemos contemplado voces que, de acuerdo con Gallegos (2005), no tienen en cuenta la figura de un ser superior al momento de definir el significado de la espiritualidad. Vistas las cosas de otro modo, podríamos afirmar que, una vez la persona logra definir aquello que quiere para sí y encuentra sus motivaciones más profundas, despeja por ende el camino de su realización. En esto, la figura de un Dios o ser superior que guía las acciones puede o no ser determinante. Seguramente, para aquel a quien desde la tradición familiar, desde sus creencias o convicciones, esta figura es importante, verá claro que caminar dichas sendas solamente tendrá éxito de la mano de ese Dios. En otro sentido, para aquellos que no consideran las mismas razones, causas como la libertad para pensar y actuar bajo el amparo del respeto por el otro, el cuidado del entorno y la práctica de las diferentes formas de la solidaridad no requieren la compañía de un ser superior. Profundicemos en esto último.

Para Boff (2012) es claro que el hombre de este tiempo debe desarrollar formas profundas de espiritualidad ecológica, en las que sea determinante el respeto por toda forma de vida, sea esta humana, animal, vegetal u otras, como estrategia urgente para salvar de la destrucción a la aldea planetaria. En esta visión, el teólogo brasileño nos aporta que “el espíritu visto como la capacidad de las energías y de la materia para interconectarse e intercambiar informaciones entre ellas puede ser entendido también como vida” (p. 34). Anclados a lo anterior, es preciso afirmar que aquellos estudiantes en los que se han hallado formas subyacentes de la espiritualidad inmanente, como aquella que denominamos *espiritualidad inmanente desde la ecología*, evidenciaron convicciones claras sobre la necesidad de cuidar y proteger esas múltiples formas de vida, lo que a pesar de sus situaciones académicas o comportamentales adversas, de sus creencias o escasa vocación religiosa, los hace igualmente depositarios de buenos niveles de conciencia y, por consiguiente, de espiritualidad. Volvamos a nuestras fuentes.

Al retomar las palabras de la doctora en teología Rosana Navarro (2013) acerca de la espiritualidad como una dimensión humana que genera una dinámica sin par y que activa el interior de las personas, es posible entender que aquello que nominamos *inmanente* sea una fuerza vital que fluye desde el

interior, que es propia del ser, que no requiere aval alguno de entes superiores, sino que más bien habita en cada cual, como evidencia inmaterial que ayuda a dar sentido a toda forma de trascendencia, de armonización con el contexto personal y social. En últimas, es la fuente, motor, que impulsa al ser humano a entablar una buena relación con su mundo. Lo inmanente como lo propio, como aquella característica espiritual que se instala en el interior de cada cual para crecer distanciada de egos, para buscar su evolución en comunión con lo otro, con el único afán de experimentar el bien común. Lo inmanente como el sello, la huella digital del espíritu que se afirma en lo particular para esbozar concepciones plenas de universalidad. Aquel lugar no común donde solo tiene cabida lo vital, lo que trae sentido a la vida, lo que supera las dificultades del camino recorrido, lo que verdaderamente nos acerca como humanos.

Ahora bien, volviendo a transitar por concepciones referidas a la espiritualidad inmanente, queremos hacer alusión a las características halladas en el grupo de estudiantes y que, desde el análisis e interpretación, nos llevaron a pensar que toda experiencia que armoniza, da tranquilidad, genera pensamientos y acciones positivas conduce a encontrar el sentido. Parafraseando las palabras de Henry Nouwen (2011), hacer el recorrido por el interior de su corazón le permite a la persona hallar la paz, el sosiego, la quietud, la libertad, como componentes indispensables que formarán lo espiritual. Para acercarnos un poco a la comprensión de estas características, nos apoyamos en la respuesta del estudiante Pablo, cuando se le preguntó: “¿Cuáles son las características de una persona que vive la espiritualidad a plenitud?”: “No tener miedo a equivocarse porque se sabe que si uno se equivoca puede salir adelante y que puede mejorar...”. Esta interesante opinión de un joven adolescente que ha atravesado por situaciones difíciles en el seno familiar y en el contexto escolar nos condujo a entender que la conciencia humana se permite la posibilidad de girar, para buscar en otras fuentes y beber un poco de esa sabiduría que solo se puede vislumbrar si se tiene un espíritu noble, en armonía con la capacidad de encontrar en las circunstancias complejas de la vida algo que aprender.

En esta línea, como grupo investigador, creemos que el papel de la escuela, a la par con el de la familia, debe ser el de formar en niños y jóvenes esas capacidades de autoconocimiento, de valoración de su fuerza interna, que aquí llamamos espiritual, para hacer de ellos personas felices, plenas de sentido y capaces de luchar contra las adversidades que son propias de la existencia humana.

Otras espiritualidades: ampliando el espectro

No quisiéramos dejar pasar algunas formas de espiritualidad halladas en la investigación y que es justo mencionar. Al respecto, nos gustaría hablar de la espiritualidad que llamamos *familiar*. Para nadie es un secreto el papel tan importante que juega la familia en la formación del estudiante. Lo mencionado anteriormente por los españoles Oliva y Palacios (1998) nos permite afirmar que es en casa en donde se gesta la adquisición de valores que forjarán en niños y niñas las condiciones necesarias para afrontar la vida futura. Podemos ver este elemento como algo primordial en el desarrollo de la dimensión espiritual. Vale la pena decir que se hallaron en los estudiantes *concepciones espirituales familiares desde la interioridad*, gracias a la fuerza que emerge *ad intra* de la institución o vínculo familiar que les permite estar unidos y afrontar las dificultades del proceso de la vida. Si dicho caminar de la familia por el escenario de la existencia se encuentra acompañado de propósitos comunes, si se ampara en la capacidad de entendimiento entre unos y otros a pesar de las diferencias, seguramente se superarán los obstáculos y será posible entonces vislumbrar en el horizonte una vía práctica hacia el alcance de la felicidad.

Así mismo podemos hablar de *concepciones espirituales familiares desde las creencias*, asunto en el cual las convicciones religiosas de la familia, sean católicas u otras, la práctica de la fe y la importancia de un Dios protector demarcan los parámetros de acción ante la vida. De la misma manera, la *formación espiritual familiar desde la interioridad* y la *formación espiritual familiar desde las creencias* deben ser tenidas en cuenta, porque de ellas emergen pautas, lineamientos, conductas, acciones que, de forma espontánea y sin un filtro en la razón, se dan sobre la espiritualidad dentro de la familia. A propósito de estas formas espirituales, cabe decir que son variaciones de la formación espiritual que tiende a buscar que los estudiantes entiendan la importancia de ejercicios como el diálogo en familia, la aceptación de la diferencia, la reflexión y corrección de los errores, la valoración y el sentido por la vida. Igualmente, cabe recalcar que todos estos aspectos mencionados brotan de las charlas casuales en casa, del compartir anécdotas o relatos de vida, de las experiencias de perdón y reconciliación, recursos que los mismos padres utilizan para transmitir estas ideas contribuyendo así a formar dicha dimensión.

Por último, queremos referirnos a la espiritualidad que el grupo de investigación denominó *espiritualidad escolar*. Es indudable la importancia que tiene el contexto escolar en el desarrollo de la espiritualidad de los estudiantes. Vale

la pena recordar que las dos instituciones abordadas son confesionales y de inspiración lasallista. Desde esta perspectiva, los hallazgos nos llevaron a determinar que existe una *formación espiritual escolar* desde el *ámbito académico*, desde el *ámbito catequético*, desde el *ámbito de las actividades pastorales* y desde las *experiencias espirituales*, todas ellas inspiradas en la filosofía lasallista que, desde el legado de san Juan Bautista de La Salle, contribuyen a la formación de la dimensión espiritual del estudiante. En este punto, es bueno mencionar que estas instituciones, en muchas ocasiones, amalgaman lo espiritual y lo religioso, razón por la cual también se da una confusión entre lo uno y lo otro.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para finalizar este capítulo nos gustaría exponer algunas conclusiones importantes. Primero, vemos oportuno mencionar que la espiritualidad es una de las dimensiones humanas a las que se presta menor atención en el proceso formativo, tanto en el contexto familiar como escolar. Con pesar observamos que muchas veces se asigna mayor importancia a la formación de otras capacidades, valores y habilidades, por lo general alejados de la práctica de buenos valores e inmersos en un contexto donde priman el materialismo, el consumismo y la competitividad. En consecuencia, entendemos que la dinámica misma de estos tiempos que se viven presenta ante nuestros ojos la necesidad de formar, en las generaciones actuales y futuras, eso que hemos llamado dimensión espiritual como una forma de responder ante la crisis de sentido que acompaña los procesos actuales de la sociedad.

Segundo, el desarrollo de la espiritualidad aparece como una de las salidas posibles a la crisis que, lamentablemente, conduce a los jóvenes de hoy por caminos complicados, por aquellas rutas oscuras que los terminan alejando de su realización personal. Por tanto, es indispensable entender la espiritualidad como un estilo de vida exclusivo que enriquece no solo la experiencia, sino la realización de todo el proyecto de vida.

Tercero, sin importar cómo se denomine determinado tipo de espiritualidad, cada una de sus formas busca ofrecer alternativas al ser humano para llevarlo por una vida que tenga sentido. En otras palabras, los diversos significados que subyacen a la espiritualidad permiten vislumbrar elementos prácticos, como aquellas acciones derivadas desde la experiencia con Dios, la solidaridad y la armonía, aspectos que tienden a fortalecer y edificar un mejor ser humano, único, pleno de sentido y capaz de avanzar positivamente en su desarrollo vital.

Cuarto, es definitivo que la familia sea el espacio principal para la formación de la dimensión espiritual, porque allí se comparten los principios y valores que forjan el desarrollo humano. Además, es el lugar donde realmente se posibilita y potencia en los sujetos la inquietud por los temas espirituales y la contribución de estos al desarrollo adecuado de la persona. Los estudiantes señalaron al respecto que los consejos proporcionados por los padres fortalecen lo espiritual y, a su vez, giran en torno a diversos aspectos de la vida práctica, el reconocimiento de un ser supremo, el cuidado del planeta y otros de carácter formativo que consolidan su interioridad, sus creencias y su relación con el contexto. Igualmente, cabe apuntar que, aunque nuestra investigación no tuvo como eje la relación entre los tipos de familia y la espiritualidad, es importante decir que, en términos generales, la tipología familiar no marca la tendencia hacia el desarrollo de una determinada espiritualidad. Si bien es cierto que en familias como la nuclear se observa una significativa solidez en aspectos como el diálogo, la confianza mutua, la práctica de buenas costumbres, el respeto, la colaboración y el esfuerzo conjunto en la búsqueda del bien común, en otras, como la monoparental y la extendida, igualmente se dan acciones como la caridad, la generosidad, la contemplación, la práctica del perdón, la valoración del otro y el reconocimiento de las injusticias. Este hallazgo nos permite afirmar que el desarrollo de la espiritualidad no requiere de estructuras familiares compactas, estables o tradicionales, sino más bien de la voluntad, la conciencia y el espíritu entre sus miembros para transmitir de generación en generación tal legado.

Quinto, es indiscutible que la escuela también es relevante en la formación espiritual del estudiante, ya que a esta le corresponde afianzar las bases brindadas en el hogar a partir de la interacción con el conocimiento y con los otros. Sin importar si el contexto escolar tiene un perfil confesional o no, este escenario puede verse como lugar para desarrollar una dimensión tan necesaria como la espiritual. De otra parte, es pertinente entender que el concepto de espiritualidad en su amplitud y complejidad escapa a la relación observada con elementos del contexto religioso aportados por la escuela, con cimientos en creencias católicas y de otras confesiones. Así mismo, teniendo en cuenta la influencia que los entornos educativos ejercen sobre los estudiantes, sería oportuno promover el desarrollo espiritual para generar en ellos comportamientos, actitudes y emociones que demarquen caminos hacia el equilibrio vital y la paz interior, ya que la espiritualidad habita en cada ser con diferentes niveles de intensidad. En este sentido y para no entrar en polémicas ligadas a temas religiosos o de creencias, atendemos al carácter universal que en su comprensión más pura podemos referir sobre la espiritualidad.

Sexto, formas de espiritualidad como la llamada inmanente no pretenden negar las pretensiones altruistas de otras creencias levantadas sobre la base de un ser supremo, más bien, invita a reconocer que el ser humano, como lo expresan Casaldáliga y Vigil (1992), puede cultivar intrínsecamente su espíritu y, por ende, su espiritualidad, en menor o mayor medida. Si consideramos que la condición humana es afectada y debilitada por muchos factores, entre ellos el dolor producido por situaciones particulares, los sufrimientos causados por experiencias negativas y la influencia del contexto, por nombrar algunos, podríamos comprender que estas circunstancias son el punto de partida a la hora de moldear el espíritu. La espiritualidad inmanente, como ya lo expresábamos anteriormente, puede brindar a la persona la capacidad de entender incluso lo negativo como parte del proceso de la vida. Por último, si dichas experiencias son encauzadas desde una intencionalidad formativa (por parte de padres o maestros), producen en los individuos tipos de conocimiento y de comprensión acerca de la vida que finalmente llenan de sentido a la persona, postulan verdades inmutables en el tiempo y le dan al ser la capacidad de alejarse de aquello que lo desestabiliza emocionalmente.

Para finalizar, es necesario subrayar que los estudiantes participantes en esta investigación no tienen clara la relación entre familia, escuela y desarrollo espiritual. Sin embargo, es de anotar que, cuando dicha relación se comprenda y se integre, el resultado será positivo ya que de ello puede emerger un individuo capaz de afrontar el reto de vivir en un mundo tan complejo como el actual. Así mismo, gracias a la dimensión espiritual se genera desde el interior del ser la fuerza, el impulso vital necesario para que este pueda realizar todo aquello que en su proceso de vida se proponga.

REFERENCIAS

- Beltrán, D.; García, C.; Manzano, L. y Murillo, F. (2016). *La espiritualidad, dimensión constitutiva del desarrollo humano. Su significado en los estudiantes y sus familias del Instituto San Bernardo y el Colegio de La Salle*. Tesis de la Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Boff, L. (2012). Sobre la espiritualidad. ¿Es el universo autoconsciente y espiritual? *Revista Cultura de Paz*, 58, 33-36.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum:*

Qualitative Social Research, 7 (4), art. 12. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>

- Casaldáliga, P. y Vigil, J. M. (1992). *Espiritualidad de la liberación*. Santander: Sal Terrae.
- De La Salle, J. B. (1996). *Meditaciones destinadas a todos aquellos que se dedican a la educación de la juventud*. Bogotá: Relal.
- Delors, J. (2004). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Bogotá: Santillana.
- Gallegos, R. (2005). Inteligencia espiritual. En *Educación y espiritualidad*. Guadalajara: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Meza, J. L. (2009, julio-diciembre). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 54, 97-105.
- Meza, J. L. (2011). Naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE. En *Educación religiosa escolar*. Bogotá: San Pablo.
- Meza, J. L. (2014). La investigación biográfico-narrativa. Relatoría para el Seminario de Profesores, sesión 7 (texto gris). Universidad de La Salle, Bogotá.
- Navarro, R. (2013). Espiritualidad en América Latina: rasgos de ayer, desafíos teológicos hoy. *Revista de las Ciencias del Espíritu*, 151, 262-274.
- Nouwen, H. (2011). *Formación espiritual. Siguiendo los impulsos del espíritu*. Barcelona: Sal Terrae.
- Oliva y Palacios. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En *Familia y desarrollo humano*. María R. y José P. (coords.). Madrid: Alianza.
- Papalia, D., Olds, S y Feldman, R. (2008). *Desarrollo humano*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (coords.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Waaïjman, K. (2011). *Espiritualidad. Formas, fundamentos y métodos*. Salamanca: Sígueme. Recuperado de www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/...es/09-guia_escuelas.pdf; <http://etimologias.dechile.net/?inmanente>.

A manera de conclusión

Con el macroproyecto de investigación *Familia y desarrollo humano* se pretendió hacer una lectura crítico-reflexiva sobre la familia y su relación con la escuela desde la perspectiva del desarrollo humano con el fin de delinear algunas propuestas que ayudaran a fortalecer ambos escenarios y, en consecuencia, posibilitar un mayor despliegue de las dimensiones del sujeto que está en formación. Ante esto, lograron dejarse esbozadas al menos cinco propuestas que contribuyen a pensar modos posibles como puede fortalecerse la relación familia y escuela haciendo énfasis en alguna de las dimensiones del desarrollo humano. En todos los casos, la vía que se privilegia es la del encuentro cara a cara a través de charlas, entrevistas grupales, talleres, entre otros, con el apoyo de manuales, mensajes, rutas y guías de fácil comprensión y de utilidad, tanto a la familia como a la escuela. De igual modo, la perspectiva es bidireccional y constructiva. En suma, puede decirse que el privilegio de tales propuestas se centra en el favorecimiento de espacios horizontales y participativos donde la familia y la escuela puedan reflexionar y actuar en torno de temas y problemas de común interés.

Frente a la pregunta general que guió el macroproyecto de investigación, “¿cuál es el papel de la familia y la escuela en el desarrollo humano?”, pueden sintetizarse tres cosas. Una, ambas instituciones comparten fines educativos y formativos pero sus funciones particulares no son delegables; dos, la desarticulación entre ambas debilita posibilidades formativas de mayor alcance sobre las nuevas generaciones; tres, la educación familiar es un tema pendiente en la precisión y comprensión del papel que tiene cada institución.

De otro lado, queda en evidencia que hoy, en nuestro territorio colombiano, resulta muy necesario adelantar estudios rigurosos y sistemáticos sobre la

realidad familiar y escolar junto con su incidencia en el desarrollo humano y la formación de las nuevas generaciones. La escasez de tales estudios advierte que el tema no ha sido de interés, probablemente porque obliga a considerar en relación la familia, la escuela y el desarrollo humano, asunto complejo que ha de atenderse de la mano de distintas disciplinas y perspectivas.

Se dejan para la discusión, que apenas empieza, estas situaciones-problema que fueron generadoras de la investigación pero que pueden ser detonantes de otros estudios: Familia y escuela tienden a observarse unidireccionalmente como si no compartiesen propósitos educativos comunes; hay una ruptura entre familia y escuela; las funciones de cuidado y de protección de la familia hacia los hijos(as) tienden a reducirse al ámbito de la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación y protección de la salud, dejándose por fuera el fomento de la autoestima y la comunicación; se habla de prevenir el maltrato y no de promocionar el buen trato o la necesidad de construir fundamentos educativos sobre las necesidades de la infancia; como en esta sociedad se exalta el consumismo, la familia ha dejado de producir para consumir; en el afán de cumplir con las necesidades básicas, la familia ha descuidado el desarrollo cognitivo de los hijos, o bien porque se desconoce cómo hacerlo o bien porque se cree que este campo sólo compete a la escuela; la familia previene a sus hijos de la sociedad “malvada” pero no cae en cuenta que comunica unos valores que acrecientan el problema; las relaciones formales con la familia han solido depender de las instancias de psicología y de trabajo social, sin que lo pedagógico tenga mayor fuerza.

Ante esto, las políticas públicas de familia en Colombia, junto con las políticas públicas de educación habrán de concentrar esfuerzos de distinto orden en ofrecer todas las posibilidades necesarias para que tanto familia como escuela sigan siendo los principales nichos favorecedores de desarrollo humano.

Finalmente, respecto del diseño y desarrollo de una investigación educativa a partir de un macroproyecto, resulta favorable la concentración de esfuerzos, miradas y trazos teóricos alrededor de una pregunta central y un tema de común interés. Con esta investigación se deja una ruta posible para el estudio de fenómenos tan complejos como los descritos. No obstante, la mayor articulación con otras disciplinas e instituciones sigue siendo una tarea por fortalecerse y configurarse en escenarios como los que, por ejemplo, Clacso favorece.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2016
en Editorial Kimpres S.A.S.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 400 ejemplares en book cream de 59 gramos.

Este libro se enmarca en las líneas de investigación “Educación, lenguaje y comunicación” y “Cultura, fe y formación en valores” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle y, de manera específica, en los temas: familia y mediaciones educativas; familia y diversidades, respectivamente. Aquí se plantea la pregunta por la incidencia de la familia y la escuela en el desarrollo humano de las nuevas generaciones a través de ocho de las dimensiones humanas (corporal, afectiva, social, comunicativa, cognitiva, moral, volitiva y espiritual) y se aporta, de modo reflexivo y crítico, en esa relación familia y escuela usualmente improvisada y muy poco estudiada en su complejidad.

Creemos que este libro puede contribuir en la comprensión de lo que tanto familia como escuela significan para el desarrollo y la formación de los niños, los adolescentes, e incluso los adultos, sobre la base de su reconocimiento y de su potencial educativo.

UNIVERSIDAD DE
LASALLE

