

ESTUDIOS



COMUNICACIÓN FAMILIA-SOCIEDAD

José Luis Guzón¹

INTRODUCCIÓN

Los resultados encontrados respecto a cómo son las relaciones padres/madres e hijos/as en la población española atendiendo a la tipología de las familias según su estructura, el clima familiar, la identidad y competencia parental confirman las tendencias observadas en otros estudios realizados en Europa y en general en el mundo occidental.

Las personas encuestadas reflejan valorar alto algunas actuaciones que condicionan un clima familiar positivo y satisfactorio, valores que no bajan aproximadamente del 8 sobre 10: ponerse de acuerdo para afrontar las funciones de cuidado, asistencia y educación de los hijos y compartir los mismos valores educativos; vivir en un ambiente optimista y sereno; evitar la confrontación para mantener la satisfacción en la pareja; estimar positivamente el tiempo dedicado al cuidado de los hijos y a tener tiempo libre de trabajo para dedicarlo a la vida familiar. Al mismo tiempo cabe deducir en paralelo y constatar que no se ha conseguido superar el estrés que pueden sufrir algunas familias debido a una falta de división de trabajos en la vida doméstica y a no gozar de unas condiciones laborales que permitan mayor atención a la familia.

Las generaciones más jóvenes reflejan mejor comunicación paterno-filial que la que tuvieron con sus padres, y que se manifiesta en poder hablar con

¹ Salesiano. Profesor del Instituto Superior de Ciencias Religiosas y Catequéticas San Pío X de Madrid. Profesor en el CES Don Bosco. Director de la revista “Familia” (2012-2016)

libertad entre ambos. Así mismo se muestra una adecuada comunicación entre cónyuges. Los encuestados consideran que el sentido primordial de las relaciones familiares es brindarse ayuda en cualquier situación dejando en un lugar secundario la exigencia de derechos ante los demás. También se constata que a veces no se llega a poder ofrecer la ayuda que se quisiera prestar como es el caso de que una gran parte de padres que no pueden contar con la colaboración de los abuelos. Estas respuestas nos permiten concluir que en general hay una aspiración a lograr un ambiente de confianza en la familia y que de hecho se logra. Se confirma con la alta valoración de la estabilidad equiparable a la de la satisfacción conyugal, aspiraciones que suponen una buena motivación para sacar la familia adelante, creando un contexto muy favorable para la educación de los hijos/as, al menos en el terreno de lo deseable.

Encontramos una concienciación generalizada sobre la importancia de la paternidad y de la prioridad de la educación de los hijos entre las funciones de los padres. Se ven capaces de educar aunque al mismo tiempo estiman que ahora es más difícil educar que en generaciones anteriores. Se da prioridad a un estilo de educación en la que se explican las razones por las que se debe hacer algo y se es consciente de la importancia del ejemplo. Cobra fuerza el diálogo como medio de educación. Sí se constata una variación respecto a la generación anterior por un contexto y un estilo en que estaban más claros qué es lo que se debía hacer y qué valores y normas había que vivir.

Llama la atención el mayor rechazo en la generación actual con respecto a la precedente de la educación permisiva.

Estos datos contrastan, sin embargo, con las dificultades reales que encuentran en las tareas educativas y, sobre todo, con la dificultad de afrontar la triple crisis que afecta a nuestras sociedades occidentales: crisis de autoridad, crisis de sentido de futuro y crisis de socialización. Dentro de esta crisis de socialización vamos a volver a recordar los problemas por los que atraviesan las tres principales instancias socializadoras de nuestra sociedad.

La familia de hoy, con frecuencia más pequeña que la de ayer, funciona cada vez menos como institución social primaria, en la cual se aprenden las reglas

elementales para vivir juntos, pero se pone como lugar/base en la que se pueden expresar los propios deseos.

La Iglesia para muchos es una Institución del pasado y no participan en ella, o lo hacen tan puntualmente que su relación no puede denominarse participación. Como consecuencia, no socializa, no prepara para el compromiso.

También la ciudad está muy cambiada, cualquiera que sea el ámbito desde el que la observemos. Con la creciente afirmación del individualismo, que caracteriza el desarrollo de nuestra sociedad en estos últimos años, el ciudadano medio no se siente implicado en la educación de los jóvenes que no están unidos a él. “No es mi hijo; el problema no me atañe”. Recordemos lo que sucedía en nuestra infancia y que sucede en algunos lugares del mundo rural y de sociedades menos “avanzadas”. Si cometíamos un error en la vía pública, sabíamos que en casa se sabría enseguida: ¿Sabes lo que ha hecho tu hijo?, decían a nuestros padres los vecinos. Y el temor de que lo supieran nos servía de prevención.

Hoy la convivencia ciudadana no funciona así. Cuando el chico infringe una regla, se bromea, si es pequeño. Cuando es mayor, se tiene miedo. Se asiste hoy, en el espacio público, a un verdadero déficit de ciudadanía. Crisis de socialización, déficit de ciudadanía.

LA FAMILIA COMO SUBSISTEMA

Para llevar a cabo sus funciones cada sociedad crea diversas instituciones. Se identifican cinco grandes complejos de instituciones: instituciones familiares, instituciones religiosas, instituciones educativas, instituciones económicas e instituciones políticas. Estas instituciones forman subsistemas dentro del sistema social o de la sociedad en general.

La educación es un subsistema de la sociedad. Está relacionado con otros subsistemas. Varias instituciones o subsistemas son un sistema social porque están interrelacionados. La educación como subsistema desempeña ciertas funciones para la sociedad en su conjunto. También hay relaciones funcionales entre la educación y otros subsistemas. Por ejemplo, la educación capacita

a los individuos en habilidades que son requeridas por la economía. Asimismo, la educación está condicionada por las instituciones económicas.

La eficacia de las actividades organizadas por una sociedad depende de la interacción e interrelación de estas instituciones que constituyen el todo. Ahora examinaremos el papel de la educación para la sociedad y la relación entre la educación y otro subsistema de la sociedad desde la perspectiva funcionalista. La concepción funcionalista de la educación tiende a centrarse en las contribuciones positivas de la educación al mantenimiento del sistema social.

Emile Durkheim dice que la función principal de la educación es la transmisión de las normas y valores de la sociedad. Sostiene que la sociedad solo puede sobrevivir si existe entre sus miembros un grado suficiente de homogeneidad; la educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad fijando desde el principio en el niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva². Sin estas similitudes esenciales, la cooperación, la solidaridad social y, por lo tanto, la vida social sería imposible. La tarea vital de toda la sociedad es la creación de la solidaridad.

Esto implica un compromiso con la sociedad, un sentido de pertenencia y la idea de que la unidad social es más importante que el individuo. Durkheim sostiene que para unirse a la sociedad el niño debe sentir en él algo real, vivo y poderoso, que domina su persona y a la que también debe la mejor parte de sí mismo.

La educación, en particular la enseñanza de la historia, proporciona este vínculo entre el individuo y la sociedad. Si la historia de su sociedad se vuelve viva para el niño, llegará a ver que forma parte de algo más grande que él mismo y desarrollará un sentido de compromiso con el grupo social.

Durkheim sostiene que en las sociedades industriales complejas, la escuela cumple una función que no puede ser proporcionada ni por grupos familiares ni por grupos de pares. La pertenencia a la familia se basa en la relación de parentesco, la pertenencia al grupo de pares en la elección personal.

² Cf. E. DURKHEIM, *Educación y sociología*, Península, Barcelona 1975, 52.

La pertenencia a la sociedad en su conjunto no se basa en ninguno de estos principios. Los individuos deben aprender a cooperar con aquellos que no son ni sus parientes ni sus amigos. La escuela proporciona un contexto donde estas habilidades pueden ser aprendidas. Como tal, es la sociedad en miniatura, un modelo del sistema social. En la escuela, el niño debe interactuar con otros miembros de la escuela según un conjunto fijo de reglas.

Basándose en las ideas de Durkheim, Talcott Parsons sostiene que después de la socialización primaria dentro de la familia, la escuela toma el relevo como la *agencia de socialización focal*³. La escuela actúa como un puente entre la familia y la sociedad en su conjunto, preparando al niño para su papel de adulto. Dentro de la familia, el niño es juzgado y tratado mediante normas “particularistas”.

En la sociedad más amplia, el individuo es tratado y juzgado en términos de estándares “universalistas”. Dentro de la familia se asigna el estatus del niño, se fija por el nacimiento. Sin embargo, en la sociedad industrial avanzada, el estatus en la vida adulta se logra en gran medida por estándares sociales. Por consiguiente, el niño debe pasar de normas particularistas y la asignación del estatus de la familia a estándares universalistas y alcanzar el estatus de la sociedad adulta.

La escuela prepara a los jóvenes para esta transición. Las escuelas funcionan bajo el principio meritocrático; el estatus se logra sobre la base del mérito. Al igual que Durkheim, Parsons también argumenta que la escuela representa a la sociedad en miniatura. Al reflejar el funcionamiento de la sociedad en su conjunto, la escuela prepara a los jóvenes para sus papeles de adultos.

Como parte de este proceso, las escuelas socializan a los jóvenes en los valores básicos de la sociedad. Estos valores tienen importantes funciones en la sociedad en su conjunto.

En consecuencia, la escuela, mediante las pruebas y la evaluación de los estudiantes, discierne cuáles son sus talentos, habilidades y capacidades para los

3 Cf. T. PARSONS, *The Social System*, Taylor and Francis e-Library, Londres 1951. Edición e-book de 2005.

trabajos para los que son más adecuados. Por lo tanto, la escuela es considerada como el principal mecanismo de asignación de roles.

Al igual que Parsons, Davis y Moore⁴ ven la educación como un medio de asignación de roles (“role allocation”), pero vinculan el sistema educativo más directamente con el sistema de estratificación social. Según Davis y Moore, la estratificación social es un mecanismo para asegurar que los miembros con más talentos y capaces de la sociedad se asignen a aquellas posiciones que son funcionalmente más importantes para la sociedad. Grandes premios que actúan como incentivos se adjuntan a estas posiciones, lo que significa que todos ganarán a través de ello. El sistema educativo es una parte importante de este proceso.

Los estudiosos también han analizado la relación de la educación y la sociedad dentro de la “perspectiva marxista”. Entre ellos destacan Louis Althusser, Samuel Bowels y Herbert Gintis. Según Althusser, como parte de la superestructura, el sistema educativo está en última instancia modelado por la infraestructura. Por lo tanto, reflejará las relaciones de producción y servirá a los intereses de la clase dominante capitalista.

Para que la clase dominante pueda sobrevivir y prosperar, la reproducción de la fuerza de trabajo es esencial. Sostiene que la reproducción del trabajo implica dos procesos. En primer lugar, la reproducción de las habilidades necesarias para una mano de obra eficiente. En segundo lugar, la reproducción de la ideología de la clase dominante y los trabajadores de la socialización según esta ideología.

Estos procesos se combinan para reproducir una fuerza laboral técnicamente eficiente, sumisa y obediente. El papel de la educación en la sociedad capitalista es la reproducción de la fuerza de trabajo. Althusser sostiene que la reproducción de la fuerza de trabajo requiere no solo la reproducción de sus habilidades, sino también, al mismo tiempo, una reproducción de su sumisión a la ideología gobernante.

⁴ K. DAVIS-W.E. MOORE, *Some principles of stratification*, American Sociological Review 10 (2) (1944) 242-249.

La sumisión es reproducida por una serie de aparatos ideológicos del Estado, tales como los medios de comunicación, el derecho, la religión y la educación. El aparato ideológico estatal transmite la ideología de la clase gobernante creando así una falsa conciencia de clase.

La educación no solo transmite una ideología general de clase dominante que justifica y legitima el sistema capitalista, sino que también reproduce las actitudes y comportamientos requeridos por los principales grupos en la división del trabajo. Enseña a los trabajadores a aceptar y someterse a su explotación, enseña a los agentes de “explotación y represión”, a los administradores y políticos, cómo practicar su obra y gobernar la fuerza de trabajo como agentes de la clase dominante.

Althusser, así como los economistas americanos Bowels y Gintis, argumentan que el papel principal de la educación en la sociedad capitalista es la reproducción de la fuerza de trabajo. En particular, sostienen que la educación contribuye a la reproducción de los trabajadores con el tipo de personalidades, actitudes y perspectivas que caben para su estatus explotado. Argumentan que las relaciones sociales en las escuelas replican la división jerárquica del trabajo en su lugar de trabajo.

Se puede decir aquí, por un lado, que la educación desempeña cierto papel para la sociedad. Al mismo tiempo, la educación también está condicionada por la estructura social. La sociedad engloba instituciones educativas tales como escuelas, colegios y universidades para realizar ciertas funciones en el cumplimiento de su objetivo. El sistema educativo puede ser visto como una parte del sistema social total.

Refleja e influye en el orden social y cultural del que forma parte. El sistema de clases, los valores culturales, la estructura de poder, el equilibrio entre la libertad individual y el control social, el grado de urbanización y la industrialización de todos estos factores ejercen una profunda influencia en el sistema escolar de cualquier sociedad.

HACIA UNAS RELACIONES FUNCIONALES

¿Cuáles son las relaciones funcionales entre la educación y otros subsistemas de la sociedad? Muchos funcionalistas han argumentado que existe una relación funcional entre los diferentes subsistemas. Por ejemplo, existe una relación funcional entre la educación y el sistema económico. Las habilidades y los valores aprendidos en la educación están directamente relacionados con la forma en que operan la economía y la estructura ocupacional. La educación capacita a los individuos en habilidades que son requeridas por la economía. Del mismo modo, la educación también está influida por la economía.

A lo largo del siglo XX, la rápida expansión de la ocupación terciaria en las sociedades industriales ha producido una creciente demanda de habilidades administrativas, técnicas y profesionales. La educación refleja estos cambios en la economía.

En este contexto Halsey, Floud y Anderson⁵ sostienen que, el sistema educativo se inclina cada vez más al servicio de la fuerza de trabajo. Esto puede verse en el constante aumento de la edad de salida de la escuela, en la creciente especialización de la oferta educativa y en la rápida expansión de la enseñanza superior y profesional.

Varias instituciones o subsistemas -instituciones familiares, políticas, económicas y educativas - pueden ser vistos como un «conjunto de instituciones». Estas instituciones son el sistema social porque están interrelacionadas. El sistema social revela un equilibrio entre sus partes que facilita su funcionamiento. Ocasionalmente puede revelar desequilibrio, pero tiende hacia el equilibrio.

En una sociedad cambiante, la interdependencia de las instituciones sociales tiene mucha importancia, como señalan Ogburn y Nimkoff⁶, porque un cambio en una institución puede afectar a otras. Por ejemplo, cuando un país

5 Cf. A.H. HALSEY-J. FLOUD-C.-A. ANDERSON (eds.), *Education, Economy and Society*, McMillan, London 1961.

6 Cf. W.-F. OGBURN-M.-F. NIMKOFF, *A Handbook of Sociology*, K. Paul, Trench, Trubner & co., Ltd, London 1947.

cambia su Constitución, las modificaciones nunca se limitan a las instituciones políticas. Los cambios correspondientes tienen lugar en las relaciones económicas, en el sistema educativo, en la estructura de clases, etc. Todas las instituciones sociales estarían en equilibrio, cada una ajustándose a otras, formando un solo esquema unificado.

EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL

La educación es considerada como el instrumento más poderoso del cambio social. A través de la educación la sociedad puede traer cambios deseables y modernizarse. Diversos estudios han revelado el papel de la educación en la generación de cambios sociales.

La relación entre la educación y los cambios en la estructura social ha sido examinada en contextos rurales. Allen R. Holmberg y Henry F. Dobyns⁷ informaron del proyecto de investigación de acción Vicos, de antropología aplicada en el Perú. El proyecto fue un estudio del papel de la educación en el desarrollo social. Los resultados de este proyecto fueron que la educación se enredó en cambios sociales más amplios a medida que el conocimiento se convirtió en el medio para la obtención de estatus y la participación efectiva. También se encontró que los ciudadanos más modernizados de la comunidad eran los jóvenes que habían asistido a la escuela.

En otro estudio de Daniel Lerner⁸, se encontró que la clave de la modernización radica en la sociedad participante. Es importante señalar que la alfabetización no solo ha demostrado ser una variable clave en el paso de una sociedad tradicional a una sociedad de transición, sino también el agente fundamental en la transición a una sociedad plenamente participante.

7 Cf. H.-F. DOBYNS, *Comunidades campesinas del Perú*, Estudios Andinos, Lima 1970 y P. DOUGHTY, *Book review of Deconstructing Development Discourse in Peru: A Meta-Ethnography of the Modernity Project at Vicos by William W. Stein*, *American Ethnologist* 31 (4) (2004) 4019-4021;

8 Cf. D. LERNER, *The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East*, Free Press, New York 1958.

Los estudios de Philip Foster⁹ en Ghana y Edward Shils¹⁰ en India también han revelado el papel de la educación en el cambio social. Según Foster, la formación occidental formal en Ghana creó un entorno cultural en el que las innovaciones podrían tener lugar. Shils haciendo un estudio de los intelectuales en la India llegó a la conclusión de que si hay que tener éxito en el puente entre la tradición y las sociedades modernas, es el intelectual educado occidental el que debe realizar la tarea.

James S. Coleman¹¹, Philip Foster, Seymour M. Lipset¹² y muchos otros han demostrado que la educación juega un papel muy importante en el cambio político. Se sostiene que el desarrollo político depende en gran medida de la educación. Proporciona las habilidades requeridas por las burocracias políticas modernas, en muchos países emergentes ha proporcionado un lenguaje común, ayuda a reclutar a la élite y proporciona una fuerza central en los movimientos para la independencia.

Puede decirse que el cambio social puede ser provocado por la situación política, el desarrollo económico, el desarrollo tecnológico, etc. Pero cualquiera que sea el cambio que se produzca, la educación siempre desempeña un papel de importancia en su propagación.

La situación política puede conducir a una forma de gobierno democrática o totalitaria. Los cambios en consonancia con la forma del gobierno en la sociedad solo pueden lograrse a través de la educación. Incluso la aceptación de la forma de gobierno por la mayoría dependerá de cómo se esté educando.

El crecimiento económico conduce al cambio social. Sin embargo, la educación conduce al crecimiento económico. El desarrollo de la ciencia y la tecnología

9 Cf. Ph.-J. FOSTER, *Education and social change in Ghana*, University of Chicago Press, 1965.

10 Cf. *The Intellectual between Tradition and Modernity: The Indian Situation*, en N. NATARAJAN (ed.), *Handbook of Twentieth-Century Literatures of India*, Greenwood Press, Westport (CN) 1996.

11 Cf. J.-S. COLEMAN, *Equality of educational opportunity*, US Govt. Print. Off. 1966.

12 *Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy*, *American Political Science Review* 53 (1) (1959) 69-105.

también depende de la educación. La educación es una «condición» para el cambio económico.

Es un medio importante para elevar el nivel económico de la sociedad. Es esencial para la economía. El cambio en el sistema educativo da como resultado cambios sociales y económicos, mayor movilidad social y mano de obra más capacitada y para industrias de base tecnológica.

La educación ha desempeñado un papel importante en la obtención de ocupaciones que son determinantes clave del estatus social general. Por lo tanto, las escuelas son agentes en la realización del deseo de movilidad ascendente. Las escuelas son instrumentos para la transformación de la estructura ocupacional, así como la estructura de clase. En la mayoría de los países en desarrollo, la educación es considerada como la «puerta de entrada» a una situación social mejor.

La educación aumenta la conciencia política y la participación política de la gente. Esto provoca cambios políticos más amplios con la participación cada vez más organizada de la población en la política nacional.

Se espera que la educación contribuya al «progreso». En las sociedades modernas las organizaciones educativas actúan como innovadoras. Estas organizaciones difunden nuevos conocimientos e ideas y promueven los procesos de cambio social.

Según Alex Inkeles¹³, los diferentes niveles de educación tienen diferentes niveles de efectos. En los países en desarrollo, la educación primaria está permitiendo a la gente hacer cosas que nunca hubieran podido hacer antes. La alfabetización básica trae una sociedad al mundo.

La educación superior no solo es una ayuda para el desarrollo individual, sino también para el desarrollo integral de la sociedad. Además, los movimientos estudiantiles universitarios han sido a menudo la principal fuerza que exige el cambio social en muchas sociedades. En China, India, Japón, Estados

13 *The School as a Context for Modernization*, International Journal of Comparative Sociology 14 (3) (1973) 163-179.

Unidos y muchos otros países, los movimientos estudiantiles han provocado y fraguado grandes cambios.

En algunos casos, los movimientos estudiantiles se forman para desacreditar, transformar o derrocar a los gobiernos. Como ha señalado Peter F. Drucker, el hombre altamente educado se ha convertido en el recurso central de la sociedad actual y la oferta de esos hombres es la verdadera medida de su potencial económico, militar e incluso político¹⁴.

La educación moderna cambia nuestra actitud y nuestros valores. Afecta nuestras costumbres, tradiciones, creencias y modales. Elimina nuestras creencias supersticiosas y el miedo irracional por las cosas sobrenaturales. Ahora la educación tiene como objetivo impartir conocimientos sobre ciencia, tecnología y otros conocimientos seculares. Se ha reconocido universalmente que mediante la promoción de la educación pueden inculcarse los valores modernos en los campos social, económico, político y cultural.

La educación ha contribuido a mejorar la situación de la mujer. En cuanto a la importancia de la educación moderna, según Inkeles, les ayuda a alejarse del tradicionalismo a la modernidad. Les ha ayudado a buscar empleo y salir de la familia.

Para concluir, la educación es la fuerza impulsora que está detrás del cambio social. El papel de la educación como factor o instrumento de cambio y desarrollo social es hoy universalmente reconocido. La educación puede iniciar y acelerar el proceso de cambio modificando la actitud y los valores del hombre. Puede cambiar al hombre y su estilo de vida y, por lo tanto, puede cambiar la sociedad.

Pero la educación sigue los cambios sociales. Los cambios en la educación tienen lugar debido al impacto de los cambios sociales. Los cambios en el contenido y los métodos de educación se convierten en una necesidad para que la educación sea relevante y eficaz. Cuando ocurren cambios en las

14 Cf. C.-L. ELLNER (ed.), *A Conversation with Peter Drucker on Education*, California Journal of Teacher Education 3 (1) (1976) 18-49.

necesidades de la sociedad (tecnología y valores de la sociedad) la educación también experimenta cambios.

La sociedad tiene varias necesidades y estas necesidades están sujetas a cambios. Las fluctuantes necesidades de la sociedad comportan cambios en el sistema educativo. Esto significa que los cambios educativos ocurren debido a las necesidades y aspiraciones sociales. La educación universal, la educación de adultos, la educación vocacional y científica son las diversas formas y variedades de educación que han sido inducidas e introducidas por las necesidades de la sociedad moderna.

LA COMUNIDAD

La relación entre el cambio social y la modificación del sistema educativo pasa por lo que llamamos la comunidad o instituciones comunitarias. La comunidad es el conjunto de instituciones o subsistemas que están en estrecha colaboración y contacto con la familia. Aquí se necesita una fluida acción comunicativa¹⁵

Cuando las familias, las escuelas y las instituciones comunitarias (por ejemplo, empresas locales, colegios comunitarios y agencias de salud) acuerdan colectivamente sus metas y deciden cómo llegar a ellas, todos se benefician.

Las escuelas disfrutan del apoyo de las familias y los miembros de la comunidad. A su vez las familias experimentan muchas oportunidades de contribuir a la educación de sus hijos, y las comunidades esperan una fuerza laboral formada y responsable. El personal de las escuelas y los organismos comunitarios también obtienen beneficios: pueden observar un incremento en la moral, un mayor compromiso en su trabajo y la sensación de que su trabajo dará resultados.

Los investigadores y los profesionales han documentado durante algún tiempo cómo las escuelas y las comunidades que trabajan hacia objetivos comunes

¹⁵ Cf. H.-B. WEISS-A. WOODRUM-M.-E. LÓPEZ-J. KRAEMER, *Building Villages To Raise Our Children: From Programs to Service Systems*, Cambridge U.-P., Cambridge (MA) 1993.

pueden ser beneficiosas. Las comunidades pueden proporcionar a las escuelas un contexto y un ambiente que puede complementar y reforzar los valores, la cultura y el aprendizaje que las escuelas proporcionan a sus estudiantes o negar todo lo que las escuelas se esfuerzan por lograr. Las comunidades también pueden proporcionar a las escuelas -y sus estudiantes- sistemas de apoyo financiero, así como los valores sociales y culturales necesarios para el éxito y la supervivencia en la sociedad contemporánea¹⁶.

Por último, las comunidades tienen el potencial de extender una variedad de oportunidades (a los estudiantes y a sus familias) sociales, culturales y vocacionales¹⁷.

Las escuelas, a su vez, ofrecen a las comunidades un punto focal de servicios educativos para los niños. Simbólicamente, las escuelas son vistas por muchos como las últimas instituciones públicas duraderas en muchas comunidades (D. Lockwood¹⁸). La instrucción incluye típicamente lecciones en habilidades sociales y culturales -particularmente en los grados elementales - además de la aculturación en valores y la ética convencionales. Las escuelas suelen proporcionar empleo a los residentes de la comunidad y, en algunos casos, ofrecen servicios comunitarios. Lo más importante es que las escuelas tienen el potencial de formar ciudadanos bien educados preparados para asumir responsabilidades como miembros de la comunidad en que se insertan.

Trabajando juntos, las escuelas, las familias y las comunidades pueden prepararse para un futuro más prometedor. En las comunidades urbanas que luchan contra la violencia, el desempleo y el deterioro de las instituciones, la colaboración entre las escuelas y la comunidad ofrece esperanza a quienes han abandonado las instituciones sociales en sus barrios y ciudades.

16 Cf. P.-W. MATTESSICH-B. MONSEY, *Collaboration: What makes it work*, Amherst H. Wilder Foundation, St. Paul (MN) 1992.

17 Cf. A. BELL-A.SIGSWORTH, *The Small Rural Primary School*, Falmer Press, Philadelphia 1987, y K. HULL, *People development*, TOC 110 (2) (1994) 52-55.

18 Cf. D. LOCKWOOD, *Social Integration and System Integration*, en G.-K. ZOLLSCHAN-H.-W. HIRSCH (eds.), *Explorations in Social Change*, Houghton Mifflin, Boston 1964.

Las comunidades rurales que buscan oportunidades para revitalizarse en una sociedad tecnológicamente sofisticada pueden descubrir maneras de incorporarse a la era de la información al entrelazar iniciativas de mejora de la escuela y la comunidad.

LA ALIANZA EDUCATIVA Y EL ACERCAMIENTO ECOSISTÉMICO

De cara a que esta aproximación entre familia, escuela y comunidad llegue a feliz término, se produzca entre ellas la alianza educativa, se nos presenta un nuevo enfoque que se denomina “enfoque ecosistémico” que ha sido estudiado en su relación con estudios de fracaso escolar.

El término ecosistema fue introducido en educación por Urie Bronfenbrenner:

«El modelo de ecosistema (Bronfenbrenner, 1979) [...] aboga para estudiar los fenómenos sociales e individuos en tanto que sistemas con otros sistemas de interacción, por lo que estudiarlos en su conjunto y no aisladamente. Se inspira en la ecología y sistémica: la sistémica es un método de análisis y síntesis que siempre toma en consideración los miembros de un elemento a un conjunto y la interdependencia de cada sistema con otros sistemas de este conjunto. En cuanto a la ecología es el estudio de las relaciones de las cosas y su entorno vital con el fin de lograr un equilibrio adaptativo»¹⁹.

El modelo ecosistémico se traduce en los diversos contextos de un modo diferente. En los EE.UU., en el ámbito de la educación infantil, se piensa que cada niño, en cada escuela, en cada comunidad merece ser protegido, cuidado, motivado, apoyado y estimulado. Esto es lo que una visión integral del niño supone para el aprendizaje, la enseñanza y el compromiso de toda la comunidad²⁰.

19 B. TERRISSE-S.-J. LARIVÉE-F. BLAIN, *Family, practice settings and university. Synergy between theory and action in a programme promoting the success of underprivileged children*, en G. PITHON-C. ASDIH-S.-J. LARIVÉE (dir.), *Constructing an 'Educational Community': A Family-School-Association Partnership*, De Boeck, Belgium 2008, 61-74.

20 Cf. S. SLADE-D. GRIFFITH, *A whole child approach to student success*, KEDI Journal

Este enfoque tiene como objetivo crear ambientes de aprendizaje que se liberan de la fragmentación curricular y no se centra en las capacidades cognitivas excluyendo otras habilidades.

En el ámbito francófono, mientras las políticas y prácticas educativas nacionales, estatales y locales fueron fuertemente cambiando mediante la ley *No Child Left* (2001), la Asociación para la Supervisión y Desarrollo Curricular (ASCD) propuso un cambio de paradigma. Annie Feyfant, del Instituto Francés de Educación - ENS Lyon, cuestionó el concepto de éxito educativo y cómo medirlo²¹.

Se trata de obtener las claves de un mundo cambiante: pensar de manera crítica y analíticamente, aprender el trabajo en equipo, compartir la toma de decisiones para resolver problemas complejos en el lugar de trabajo y en la sociedad y considerar el contenido de educación más allá de las disciplinas específicas²².

Los defensores de este modelo para la educación infantil piensan en una reorganización de la escuela alrededor de lo multidisciplinar: el aprendizaje por proyectos, trabajar de acuerdo con los intereses, las necesidades²³ y preferencias de los estudiantes²⁴. Incluye la mayoría de los enfoques que todavía se están debatiendo en Francia: el enfoque de competencias, liderazgo, creatividad, eficacia y pedagogía activa. Fuertemente influenciado por la psicología, este enfoque tiene que ver con los objetivos de éxito educativo y la forma de lograrlo (por qué, cómo, qué).

of Educational Policy (2013) 21-35.

21 Cf. *Réussite éducative, réussite scolaire?* Note de Veille de l'IFÉ Revue de littérature de recherche, Février 2014 Annie Feyfant Observatoire de la Réussite éducative Veille et analyses - IFÉ – ENS de Lyon, 16-19.

22 Cf. A. FEYFANT, *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*, Dossier de veille de l'IFÉ 87 (2013).

23 Cf. M. GAUSSEL-C. REVERDY, *Neurosciences et éducation: la bataille des cerveaux*. Dossier d'actualité Veille et Analyse, n°86 (2013).

24 Cf. S. SLADE-D. GRIFFITH, *o.c.*

En el continente asiático este enfoque holístico de la educación se ha integrado en otras políticas educativas, particularmente en Singapur («enseñar menos, aprender más», según el principio de Finlandia) o Hong Kong.

Dentro de este mismo enfoque podemos encontrar el «wholesystem» que en Inglaterra de la mano de Ainscow, Dyson, Goldrick y West postula la colaboración entre la escuela y el territorio facilitando la inserción en el territorio y potenciando un fuerte liderazgo y participación en la búsqueda de la igualdad para luchar contra las desigualdades que sufren algunos niños/as en determinados contextos²⁵.

Por último, están en ámbito francés los Programas de Éxito Educativo (PRE), creado con el Plan de Cohesión Social de 2005. También diseñaron un enfoque holístico, mediante el cual trabajando con niños vulnerables se trataba de identificar los problemas particulares que atravesaban desde el kindergarten a la escuela, ofreciéndoles un seguimiento específico.

En este tipo de enfoques de ecosistema, la ecología social, coloca los factores de riesgo y factores de protección en los diferentes sistemas del medio ambiente humano y ve factores de riesgo relacionados con la pobreza económica y pobreza social de las familias [...] en vistas a la intervención socio-educativa temprana y educación de la familia²⁶. ¿Cómo traducir esta preocupación real por las familias y desde la perspectiva de la comunidad educativa?

En Francia el *Contrato éxito* (1997) tiene como objetivo abrir la escuela en cada barrio para crear las condiciones de una asociación eficaz y realizar campañas de educación y valoración alentando a que las familias y las comunidades se involucren en la educación de la juventud. Este programa educativo de éxito, creado en el marco del Plan de Cohesión Social (2005) quiere hacerse cargo de todas las vulnerabilidades de los niños y no solo las dificultades académicas. Para Glasman (2010) muchas personas ven la realidad que estudiamos desde una perspectiva “escolarocéntrica” y miden el éxito o el fracaso de sus hijos

25 Cf. M. AINSCOW-A. DYSON-S. GOLDRICK-M. WEST, *Making schools effective for all: rethinking the task*, School Leadership & Management (2012) 1-17.

26 Cf. B. TERRISSE-S.-J. LARIVÉE-F. BLAIN, *o.c.*

en base al rendimiento académico, cuando este es una parte del todo²⁷.

También en Quebec se han desarrollado programas semejantes en los que se tiene esta perspectiva de integrar a familias, comunidades, empresas, escuelas, pero sobre todo con la mirada puesta en el índice de abandonos a causa de algún tipo de discapacidad, o dificultades de adaptación o de aprendizaje (con necesidades especiales). Se parte de la base de que la integración o inclusión necesita una estrecha asociación escuela-familia-comunidad como uno de los factores de éxito mayores.

Otro de los objetivos declarados de esta perspectiva ecosistémica es que la educación en valores debe estar bajo el esquema de la responsabilidad compartida entre familia, escuela y comunidad, con el objetivo común de saber vivir juntos, una cultura escolar en el que se eviten enfrentamientos sobre las cuestiones religiosa, cultural y la orientación sexual²⁸.

Las intervenciones educativas y socioeducativas deben coordinar la continuidad con la fragilidad y las dificultades de los estudiantes y sus familias, ya que esto es una garantía de éxito. Tanto en Francia como en Quebec a menudo se procede a una externalización de los estudiantes con problemas, mediante el acompañamiento de una familia no relacionada con la escuela.

El trabajo realizado en Quebec llevó a la observación de tres tipos de articulaciones: una respuesta proximal, centrada en la clase, y que luego se ensancha hacia la esfera socio-educativa; una operación externa, una respuesta coordinada, en la que el director juega «un papel fundamental en el paso de un espacio de intervención a otro»²⁹. Tanto el apoyo a los padres, como el fortalecimiento de las relaciones con las familias pueden considerarse factores

27 Cf. D. GLASMAN, *La Réussite éducative dans son contexte sociopolitique*, en V. LAFORETS (dir.), *La réussite éducative: un dispositif questionné par l'expérience*, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), Marly-le-Roy 2010, 9–20.

28 Cf. M.-J. GARCÍA SAN PEDRO, *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la Universidad*, UAB, Barcelona 2010.

29 Cf. Y. COUTURIER, *Continuités et discontinuités de l'intervention éducative et de l'intervention socio-éducative en milieu scolaire défavorisé*, Les Sciences de l'éducation- Pour être nouvelle 42 (4) (2009) 59–79.

de éxito educativo, «éxito educativo de la escuela» y un componente de «éxito educativo familiar»³⁰. Muchos estudios muestran que la educación familiar es un factor determinante en el éxito académico de los estudiantes antes de entrar en el sistema escolar y su apoyo durante la escolarización³¹.

Para el bebé, el niño que entra en la escuela pasa de «una sociedad» (la familia) a «otra sociedad» (la escuela). Esta integración es aún más difícil ya que las dos empresas son diferentes. El estudiante tendrá que adaptarse e integrarse con el fin de tener éxito en la escuela. En esta lógica, Baby menciona dos enfoques posibles para reducir las brechas «modificar la escuela» o «modificar la familia», lo que no excluye aproximaciones intermedias. La modificación de la escuela tendrá como objetivo proponer que «el universo de referencia que la escuela utilizará [...] no siempre será el de la clase media» (materiales de enseñanza, cómo aprender)³².

Acompañar a los padres o también educar a los padres. En un abordaje ecosistemático, la firmeza de la «paternidad» no es enseñar a los padres cómo criar a su hijo (de acuerdo con estándares predeterminados), pero sí se puede centrar la educación en la apropiación de conocimientos y habilidades («empowerment») para tomar las decisiones más favorables su hijo³³. Por lo tanto, es necesario apoyar cualquier iniciativa de educación de adultos (alfabetización, paternidad) o centrarse en el valor de la educación continua y educación de los padres.

Para concluir, expongo lo que algunos ponentes de los grupos de trabajo preparatorios de la conferencia nacional contra la pobreza y para la inclusión social (París, 10-11 de diciembre de 2012) señalaban como direcciones posibles que aparecen en lo que debe ser la alianza esencial educativa

30 Cf. A. BABY, *Vivement le ménage de la tour de Babel! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative*, en G. PRONOVOST (dir.), *Familles et réussite éducative: Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2010, 33-40.

31 Cf. A. FEYFANT, *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*, Dossier d'actualité Veille & Analyses IFE 63 (2011) 1-13.

32 Cf. A. BABY, *o.c.*

33 Cf. B. TERRISSE et ALII, *o.c.*

entre los profesionales, los padres y los estudiantes, la cooperación, no la competencia, «respeto a la igual dignidad de todos y una escuela donde la enseñanza se basa en la convicción de que todos los niños pueden aprender»³⁴. Para ello es necesario:

- Construir una escuela amigable;
- Establecer una pedagogía de la cooperación (el aprendizaje y la tarea integrada en el tiempo de la escuela, la formación del profesorado adaptado a la vida social, una mejor comunicación con los padres;
- Permitir a cada estudiante construir un marco de orientación con compromisos marcados por padres/madres, por maestros/as y estudiantes para el éxito de este últimos.

34 Cf. D. VERSINI-P.-Y. MADIGNIER-L. CYTERMANN, *Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale - Groupe de travail "familles vulnérables, enfance et réussite éducative"*: *Pour une politique de bienfaisance au service de l'égalité de tous les enfants (Rapport)*, Ministère des affaires sociales et de la santé, Paris 2012.