
La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo

The Pedagogical Perspective of Family Life. A Normative Approach

MÓNICA FONTANA
ABAD

Universidad Complutense de Madrid
mfontana@edu.ucm.es

FERNANDO GIL
CANTERO

Universidad Complutense de Madrid
gcantero@edu.ucm.es

DAVID REYERO

Universidad Complutense de Madrid
reyero@edu.ucm.es

Resumen: El objetivo de este artículo estriba en proponer y desarrollar una perspectiva pedagógica sobre la familia. Frente a la abundancia de estudios sociológicos y estadísticos, este trabajo es un acercamiento normativo a la pedagogía familiar. El artículo sitúa el carácter educativo de la familia en los proyectos sólidos de felicidad, en la consideración de los bienes de los hijos frente al de los padres y en las posibles dificultades actuales relacionadas con la incondicionalidad en la relación con los hijos.

Palabras clave: educación familiar; vida familiar; responsabilidad de los padres; relaciones padres-niño..

Abstract: The aim of this article rests in proposing and developing a pedagogical perspective on the family. Opposite to the abundance of sociological and statistical studies, this work is a normative approach to the familiar pedagogy. The article places the educational nature of the family in the solid projects of happiness, in the consideration of the goods of the children opposite to that of the parents and in the possible current difficulties related on the unconditionality in the relationship with the children.

Keywords: family education; family life; parent responsibility; parent-child relation.

INTRODUCCIÓN

Es habitual considerar la familia como un modelo educativo de primer orden tanto desde el punto de vista temporal como desde la importancia de los efectos de los sujetos. Será importante, por tanto, determinar en qué consiste ese modelo educativo, qué elementos abarca, cómo se explicitan y qué alcance tienen. Algunos autores, tras establecer el estado de la cuestión del estudio de la familia en la teoría social, concluyen que:

“Evidentemente a la institución familiar se le debe seguir asignando un papel educativo insustituible (...). Por eso hoy día se concibe la familia como una *metainstitución* capaz de autorregular las exigencias *antropológicas* de los individuos y del sistema social en su conjunto” (Ortiz, 2004, p. 50).

La familia no tiene una relación contingente o coyuntural con el ser humano sino más bien una relación necesaria y estructural. Somos humanos, entre otras cosas, porque nacemos en familias y somos el fruto de una relación humana que incluye lenguaje e historia. No cabe duda que escribir hoy sobre la familia, sobre todo si se quieren decir cosas con significado y profundidad, implica meterse en problemas. Esto es así porque escribir sobre la familia no puede dejar de lado temas cruciales para cada ser humano y para la humanidad en su conjunto como el origen y sentido de la vida humana y sus finalidades.

El objetivo de este artículo estriba en proponer y desarrollar una perspectiva pedagógica, de carácter normativo, sobre la familia. En el primer apartado, establecemos un estado de la cuestión nacional e internacional sobre los estudios acerca de la familia. En el segundo, defenderemos el significado de un enfoque normativo sobre la pedagogía familiar, para pasar en el último a detallar en apartados concretos algunas de las orientaciones educativas, de valor formativo, nucleares en el papel que hoy puede tener la familia. Nos ocuparemos de manera central en el núcleo ético de la educación familiar, enclavado en los proyectos sólidos de felicidad, su incidencia en la consideración de los bienes de los hijos frente al de los padres y las posibles dificultades actuales de la incondicionalidad de las relaciones paterno-filiales.

ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LOS ESTUDIOS DE LA FAMILIA

En la actualidad, el término “familia” parece indicar realidades diversas tal y como puede observarse simplemente a través de dos relevantes diccionarios. Por una

parte, el Diccionario de la Lengua Española la definía, en la edición de 1970, como “grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas bajo la autoridad de uno de ellos”, mientras que en su última versión (2001) la define, en su primera acepción, como “grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas”. Por otra, en el *Petit Robert*, la familia viene definida como “el conjunto de personas ligadas entre ellas por el matrimonio y por la filiación o, excepcionalmente, por la adopción” (1986). La definición más habitual y que es la única que los sociólogos suelen tener en cuenta es la de “personas emparentadas que viven bajo el mismo techo”.

Una primera aproximación a la investigación realizada en el ámbito de la familia en la última década muestra, el aumento de los trabajos realizados y el interés mostrado por especialistas de diversas disciplinas. A los clásicos trabajos desde el derecho (Carrascosa, 2003), la demografía o sociología (Furedi, 2008), se unen los procedentes desde la economía (Dahl y Lochner, 2012), la psicología (Arranz y Oliva, 2010), la terapia familiar (Peterson y Bush, 2013), el periodismo (Hodgkinson, 2010) y el trabajo social (Goodman, y Trowler, 2012); investigaciones todas ellas centradas especialmente en el estudio de la parentalidad.

En general, las investigaciones referidas a la parentalidad, pueden clasificarse en dos tipos de estudios (White y Klein, 2008): aquellos que directamente tiene como objeto de estudio la parentalidad, o aquellos que la estudian indirectamente por la influencia y consecuencias que puede provocar en otros sistemas o subsistemas como es el caso de los adolescentes.

Desde el punto de vista de la sociología, son varias las corrientes dedicadas al estudio de la familia. Por un lado, se entiende que la familia está inmersa en un proceso de cambio estructural y funcional que paulatinamente ha llevado a los estudiosos de la misma a tener que reconstruir el concepto de “familia tradicional”, con el fin de quedarse con sus elementos esenciales. De este modo, se identifican tres estadios por los que ha pasado la evolución del Modelo de Familia (Arranz y Oliva, 2010): Premoderno, Moderno y, en la actualidad, Postmoderno. Por otro lado, los numerosos cambios sociales y legislativos de nuestra sociedad han dado lugar al incremento y visibilidad social de las llamadas ‘nuevas formas familiares’ (Rodríguez y Rodríguez, 2003), y que han supuesto una fuente de estudio y polémica en las últimas décadas, llegando incluso a hablar de la “reinención” de la familia (Beck-Gernsheim, 2003; Mínguez, 2010). Por último, otro de los temas más abordados desde la sociología es el estudio de la formación de la pareja y el retraso en la emancipación (Casal, Merino y García, 2011) o la transformación de los modelos ideales de formación y funcionamiento de la vida en pareja (González Blasco, 2006). En cuanto a los niños, las investigaciones realizadas no se centran tanto en la construcción del rol del menor o sobre el valor de la infancia, sino sobre todo en el es-

tudio de las relaciones entre padres e hijos. Numerosos estudios se dedican a abordar las nuevas concepciones de paternidad y maternidad (Gil Calvo, 2004) y el rol negociador de los padres con sus hijos, denominando “familias negociadoras” (Meil, 2006) al modelo más presente en la actualidad.

Desde el punto de vista de la Psicología Evolutiva, los estudios disponibles en la literatura científica conciben la familia como la principal responsable en el ajuste psicológico y social del niño y el adolescente (Arranz y Oliva, 2010). Unas relaciones familiares sólidas suponen un requisito necesario para el éxito del desarrollo de la persona (Arruabarrena, 2009), destacando el afecto y la identificación de modelos adultos de aprendizaje, como los ejes responsables de la familia con los menores.

Moviéndonos ligeramente hacia la perspectiva psicoterapéutica, especialmente desde la terapia familiar, el creciente interés por el estudio de la relación entre padres e hijos no centra todo en la conducta de los padres –como normalmente se ha hecho desde la psicología evolutiva o la sociología– o en sus estilos educativos, sino que se hace especial hincapié en la influencia que también los hijos tiene en los padres y en todo el sistema familiar. Es lo que se denomina “causalidad circular” en el contexto de la Terapia Familiar Sistémica, principal modelo de comprensión e intervención familiar desde hace varias décadas. Este proceso circular significa que los llantos, verbalizaciones, movimientos, etc. de los hijos provocan una respuesta en los padres que, a su vez, desencadena una nueva respuesta en los hijos (Peterson y Bush, 2013). Este nuevo concepto ayuda a comprender a los niños con un papel activo en todo el proceso relacional y a comprender la compleja naturaleza de la socialización desde procesos e influencias bidireccionales o mejor dicho como multidireccionales influencias (Crosnoe y Cavanagh, 2010).

LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE LA VIDA FAMILIAR. UN ENFOQUE NORMATIVO

La propuesta de este artículo gira en torno al establecimiento y acentuación de la perspectiva pedagógica de la vida familiar. Por perspectiva pedagógica consideramos, para este tema, el enfoque que resalta las diversas condiciones de la familia como agente educativo de sus hijos. Esto supone, a su vez, aceptar que existe, de un modo singular, una reflexión educativa de diversas realidades diferente a otras perspectivas y con propósitos específicos.

“Nuestra preocupación, (...) es que cuando se trata de la crianza de los hijos, hay un sentimiento creciente tanto en la política como en la literatura popular de que el único relato relevante que se puede decir es el ofrecido por la psi-

cológia del desarrollo mental -concretamente, este es un camino estrecho y empobrecido de la crianza de los hijos y de la conceptualización de la relación entre padres e hijos” (Ramaekers y Suissa, 2012a, p. 354).

En concreto, a nosotros nos va interesar subrayar la presencia de unas intenciones o finalidades dirigidas a promover, de algún modo, la educación de los hijos entendiéndose que esta se produce cuando se favorece el desarrollo personal, la madurez y la autonomía de los mismos (Tourinián, 2010, pp. 14-16). Asumimos pues la posibilidad de estudiar la familia desde otros puntos de vista tan enriquecedores como este y, por supuesto, complementarios entre sí. Pero, al mismo tiempo, reivindicamos la posibilidad de argumentar específicamente este tema desde un punto de vista pedagógico por lo que asumimos que hay *modos normativos* de comprender la estructura familiar y las relaciones familiares que favorecen, o en su caso, perjudican esa educación, esto es, el desarrollo personal (Torío, Peña e Inda, 2008, p. 69).

El argumento de fondo es que la vida familiar sólo puede entenderse desde un enfoque normativo, de orientación, en torno a unas propuestas de acción lo más definidas posibles y de carácter valorativo sobre la educación de los hijos (Altarejos, Martínez, Buxarrais y Bernal, 2004, p. 101ss.).

“Lo que queremos resaltar es la ausencia, en el discurso contemporáneo sobre la crianza de los hijos, de otros registros que, tal vez, no aspiran al orden y la precisión clínica de la psicología empírica, pero que pueden expresar lo que significa para los padres querer a sus hijos, y por qué esto es importante, de manera que no pasa por alto la complejidad ética de esta experiencia, sino más bien hace que sea un tema de discusión y exploración” (Ramaekers y Suissa, 2012a, p. 362).

Por otra parte, apostar por un enfoque normativo no significa defender ni la exclusividad educativa de la familia ni los modelos excesivamente deterministas de la educación familiar. En este caso, de lo que se trata es acentuar la idea de que la extraordinaria importancia que tiene la educación familiar ha de considerarse, en conjunto, dentro de la biografía completa de un sujeto por el cual esas primeras influencias van a verse complementadas o contrarrestadas por otros tipos de influencias y de relaciones humanas e institucionales. Tenemos así que salvar, en el proceso educativo, al sujeto por encima incluso de sus propias relaciones familiares de origen. No cabe duda que hay influencias familiares tan perniciosas que terminan creando unas dificultades casi insalvables a los sujetos para relacionarse de una forma sana y equilibrada con el mundo. Sin embargo, tratando de centrarnos en

las tendencias más generales y dominantes, lo relevante es destacar la idea de que no somos solo, ni para bien ni para mal, lo que sea nuestra familia. El interés de esta perspectiva radica en tratar de comprender la educación familiar desde la perspectiva global y general de la educación de los sujetos. No hay, por tanto, una educación familiar cuyos criterios de base sean diferentes a la educación. Ni hay, por tanto, salvo excepciones, una educación familiar que determine inexorablemente la trayectoria educativa de un sujeto.

LA SINGULARIDAD PEDAGÓGICA DE LA VIDA FAMILIAR. LA VALORACIÓN ÉTICA DE LOS PROYECTOS DE FELICIDAD

En esta línea en la que hemos argumentado la necesidad de una normatividad pedagógica en torno a la vida familiar, queremos proponer que ésta se ve enriquecida cuando los padres defienden una idea, vivencia y ejemplaridad clara sobre el esfuerzo que supone buscar y mantenerse en proyectos éticos de felicidad. Estos proyectos afectan y se ven afectados también por la concepción que la propia familia tiene sobre el sentido y generación de los hijos.

Son mejores padres los que aceptan incondicionalmente a sus hijos

Para entender correctamente el significado de este principio en el mundo de hoy hemos de reflexionar primeramente en torno a los importantes cambios experimentados en torno a la reproducción humana.

El primero de esos cambios lo constituye la posibilidad de controlar el momento en el que la nueva vida llega a la familia. En efecto, el desarrollo de la contracepción marca un antes y un después en la vida familiar. La posibilidad de decidir cuándo conviene o no tener un hijo tiene efectos claros, primero en el número medio de hijos por pareja y, segundo, en la consideración e importancia subjetiva, al menos aparente, que se otorga al propio hijo en el orden de preocupaciones de los progenitores. El segundo hecho revolucionario va un poco más allá y nace de la posibilidad que ofrecen los exámenes genéticos embrionarios y de los desarrollos de la manipulación genética. Al igual que los avances de la contracepción permiten controlar el cuándo, la manipulación genética y los diagnósticos preembrionarios permiten definir el cómo va ser ese hijo, en principio mediante el cómo no queremos que sea, y es posible que en un segundo momento mediante la definición del cómo sí será el nuevo hijo mediante la selección de las características deseadas. La defensa de la selección del mejor embrión posible es defendida por Julian Savulescu (2001). En un texto ya clásico argumenta que no debemos limitar el análisis de la informa-

ción genética a las potenciales enfermedades del embrión sino que es un imperativo moral abrirlo a la búsqueda de características genéticas que permitan una “vida mejor”. Por ahora este segundo momento se otea en el horizonte aunque sólo constituya hoy un problema teórico y en la práctica sus potenciales peligros no constituyan todavía una realidad (Walters, 2012). De todas formas, aunque sea un planteamiento teórico no cabe duda que la justificación de esta moderada eugenesia que nace de la libre decisión de los padres es ya un hecho que pone entre paréntesis la acogida incondicional de los hijos (Selgelid, 2013, p. 1; Harris 2007, pp. 72-85).

La incondicionalidad de la relación paterno filial significa que no hay causa que cuestione el amor que los padres tienen a los hijos, que ese amor no depende de lo que los hijos hagan pues nace del acogimiento de lo que los hijos son y también de lo que pueden ser, aunque este poder ser sea diferente a lo que los padres proyecten (MacIntyre, 2001, p. 109). La incondicionalidad nace desde el principio y se proyecta y se sostiene en el futuro. No se ve afectada por los problemas que el hijo pueda presentar en su posterior desarrollo evolutivo. Para los hijos, como veremos, es fundamental experimentar, como seres humanos, esa incondicionalidad de los padres. Aunque a una mirada superficial le pueda parecer lo contrario, esa incondicionalidad no nace del deseo paterno. No es mayor la incondicionalidad en aquellos padres que desean tener un hijo que en aquellos que acogen un hijo cuando llega por nacimiento o adopción. La incondicionalidad no tiene estrictamente que ver con el deseo, sino que está más allá del deseo. No somos incondicionales con el hijo porque lo hemos deseado sino que somos incondicionales con el hijo porque lo hemos acogido de manera natural en su radicalidad individualidad y subjetividad diferenciada, más allá incluso de nuestro deseo inicial.

Aunque las posibilidades técnicas mencionadas no tienen que afectar necesariamente a las relaciones paterno filiales concretas, particulares, sí pueden trastocar severamente lo que podríamos llamar la dimensión social de esa incondicionalidad inicial. En efecto, Asch y Wasserman (2005) defienden que tras las pruebas genéticas para comprobar las posibles enfermedades de los embriones y aunque aparentemente se centren en el supuesto sufrimiento que para un hijo tendría nacer con discapacidad, late en el fondo una idea distorsionada sobre la paternidad y la familia que busca una perfección que colme las aspiraciones de los padres y que puede cosificar al potencial hijo concibiéndolo como objeto de consumo (Asch y Wasserman, 2005, p. 181). Esta rutinización de las pruebas diagnósticas en busca de defectos es incompatible, según estos mismos autores, con el ideal moral de la paternidad como ámbito de cuidado y acogida incondicional.

Los argumentos de Asch y Wasserman resultan sin duda relevantes, pero según Gedge, su punto de partida debe ser puesto en cuestión, obligándonos a repensar el

papel de la familia como lugar de acogida incondicional. Para Gedge (2011) la tecnología que nos permite tener hijos sanos y no tener hijos con incapacidad nos está empujando a replantearnos el ideal de acogida incondicional y convierte en problemática cualquier resistencia a los empujes sociales en busca de la perfección fetal (Gedge, 2011, p. 39). Según esta autora, no es que la incondicionalidad haya desaparecido sino que se ha transformado por el empuje de lo que la sociedad espera y es una virtud que debe tener también en cuenta el contexto social en el que la propia familia se desenvuelve (Gedge, 2011, p. 44). Obviamente si esto es así, podremos seguir hablando de acogida pero deberemos dejar de hablar de incondicionalidad¹. Abandonamos la acogida incondicionalidad porque, en palabras de Spaemann, traspasamos la frontera del engendrar y entramos en el mundo del hacer:

“El hombre que ha sido engendrado debe su existencia a la misma naturaleza que sus padres. Un padre al que su infeliz hijo pregunta por qué él y su mujer lo han traído a la existencia, puede responder con Gottfried Benn ‘No creáis que pensaba en vosotros cuando fui con vuestra madre. El amor hacía sus ojos tan bellos’. Quien hubiera hecho al niño a mano tendría que justificarse. Pero ¿quién puede justificarse por la muerte o la vida de otro ser humano? ¿Y quién puede justificarse por el ser así de aquél al que ha diseñado con arreglo a su gusto personal?” (Spaemann, 2003, p. 391).

*Son mejores padres aquellos que se hacen responsables del bienestar de sus hijos
y ponen sus necesidades por encima de las propias*

MacIntyre resume bien en qué consiste este principio: “Para que los padres y especialmente las madres, proporcionen a los hijos la seguridad y el reconocimiento

1 Este debate ya está periodísticamente en la calle. Por ejemplo: “Hoy podemos decidir con información suficiente antes del nacimiento, en las primeras etapas del embarazo, y el verdadero problema moral ahora no es si se tiene derecho a abortar en caso de graves malformaciones sino si, conociéndolas, se tiene derecho a dar a luz” (Savater, 2013). Igualmente, otro influyente periodista español como Arcadi Espada apunta comentando la reforma sobre la ley del aborto del ministro Ruiz Gallardón lo siguiente: “Esta es una reforma que rompe el consenso público sobre los derechos humanos en Occidente. Si alguien deja nacer a alguien enfermo, pudiéndolo haber evitado, ese alguien deberá someterse a la posibilidad, no sólo de que el enfermo lo denuncie por su crimen, sino de que sea la propia sociedad, que habrá de sufragar el coste de los tratamientos, la que lo haga. Este tipo de gente averiada alza la voz histérica cada vez que se plantea la posibilidad de diseñar hijos más inteligentes, más sanos y mejores. Por el contrario ellos tratan impunemente de imponernos su particular diseño eugenésico: hijos tontos, enfermos y peores” (Espada, 2013). Ambos textos ponen de manifiesto que la incondicionalidad y el valor que se otorga a la vida humana está siendo afectada, al menos en el nivel público, que de este modo ejerce una presión sobre la incondicionalidad que se da en el ámbito familiar.

que requieren, el objeto permanente de sus atenciones y de su entrega ha de ser este niño, simplemente porque es su hijo y son exclusivamente responsables ante él y responsables ante él de manera singular” y, más adelante, “aunque es cierto que este niño es su responsabilidad por el hecho de ser hijo suyo, no son sus necesidades respecto a su hijo, sino las necesidades del hijo las que han de ser primordiales” (MacIntyre, 2001, p. 109). Los padres deben poner las necesidades de los hijos por encima de las suyas porque son responsables de manera subsidiaria de las acciones de estos y, de alguna manera, también de su futuro.

Lo que nos interesa pensar ahora es hasta qué punto la posibilidad de controlar el momento de la llegada del hijo mejorará o no esta variable moral. Nuestra respuesta es que la tecnología que mejora la capacidad de control no nos hace necesariamente más responsables ni más pendientes de sus necesidades.

En efecto, la toma de conciencia amplia, detallada y comprometida de las necesidades de los hijos no gana necesariamente en nitidez de metas por poder controlar el nacimiento del hijo. Por ejemplo, nosotros pensamos que un bien claro y superior a muchos otros es vivir la experiencia de tener hermanos. Pues bien, la posibilidad de controlar la llegada de los hijos no ha supuesto un incremento controlado de hermanos sino la extensión, en las sociedades occidentales, del hijo único, tal vez pensando más en las necesidades de los propios padres que en la de los hijos. Por supuesto, que poder controlar responsablemente la llegada del nuevo hijo puede permitir llegar a ser más conscientes de sus necesidades pero siempre y cuando se mantenga la intención, como nos decía MacIntyre, de reconocer que las necesidades de los hijos están por encima de las necesidades de los padres y de ponderar adecuadamente los bienes en juego.

Muchos padres pueden verse sinceramente en la tesitura de ofrecer a sus hijos una educación mejor a costa de un menor número de hermanos. Es este un ejemplo claro de conflicto de bienes en juego al que muchas familias pueden enfrentarse. Un conflicto que está viciado en muchas ocasiones por la importancia desdibujada que nuestra sociedad da a la formación técnica y al prestigio por encima de la formación moral. Ninguna familia que pensase en el bienestar integral de su hijo y en el papel que en esa formación pueden jugar los hermanos, pondría en la balanza la posibilidad de beneficiarse de una prestigiosa institución educativa frente a la posibilidad de tener un hermano.

Son mejores padres los que cultivan una marcada línea ética de vida familiar

Nos parece importante reconocer el hecho de que, salvo excepciones patológicas, cualquier entorno familiar termina provocando que los hijos adquieran una deter-

minada identidad (Altarejos, Rodríguez y Bernal, 2005, p. 72ss.), una determinada autoestima, en fin, un cierto sentido de la vida y del orden, con mayor o menor acierto. Por eso, la clave interpretativa correcta se sitúa en la pregunta ¿Cómo podemos favorecer la mejora de estas capacidades? Nuestra propuesta es que lo que puede favorecer su mejora no es sólo el conocimiento psicológico directo de las mismas sino la determinación de los padres de implicarse, como agentes generadores, en su valoración ética (Ortega y Mínguez, 2003, p. 55), en una perspectiva que acentúa lo que es valioso en esta vida. Lo que cualitativamente establece una diferencia en la educación familiar es la toma de *conciencia responsable* de que el papel mío como padre tiene que constituirse en una *perspectiva ética* que juzga la preeminencia de los valores y virtudes que están en juego.

El papel que tienen, por tanto, los padres, en el desarrollo de sus hijos es la orientación moral del mismo en las diversas circunstancias concretas que genera la vida familiar. El papel que los padres tienen que jugar, entonces, es una función orientadora dirigida a establecer una preeminencia o jerarquía de los valores significativos para la vida personal y comunitaria. Al ser una perspectiva normativa esto significa que son mejores padres los que cultivan una línea ética de vida familiar. Por eso no hace falta una profesionalización de la educación familiar por parte de los padres, ni un grado de especialización científica aunque haya “(...) una cultura que denigra la competencia de los padres e insiste que las madres y los padres no pueden hacer frente sin la ayuda de expertos” (Furedi, 2008, p. 16). Lo que se precisa por parte de aquéllos es un sentido ponderado de los fines valiosos de la vida, de lo que permite un proyecto de felicidad personal y comunitario sometido a procesos de exigencia de mejora personal.

Probablemente, el núcleo duro de la educación familiar se encuentre en saber transmitir a los hijos una perspectiva ética en torno a las posibilidades de felicidad de la vida humana. Se trata de lograr sujetos maduros según lo que les corresponda en cada momento de su vida. La madurez sería ese enfoque equilibrado de saber percibir la preeminencia de los valores que entran en juego en las relaciones humanas favoreciendo la felicidad ajena y la propia. Por eso, la experiencia nuclear de la educación familiar es crecer dentro de un contexto de amor reconocido y aprender a amar a los demás.

“Confiar en que existe alguien que estará ahí cuando le necesitemos es la piedra angular para el desarrollo moral, intelectual, psicomotor y afectivo de los bebés, los niños y los jóvenes” (Vázquez, Escámez y García, 2012, p. 37; véase también Altarejos, Bernal y Rodríguez, 2005, p. 175 y 180).

Lo educativo es la cotidiana y concreta vida familiar

Esta perspectiva sólo alcanza a ser realmente educativa cuando los valores éticos son percibidos desde el ejercicio concreto de su materialidad. En la familia se aprende a respetar porque se aprende a respetar cosas concretas, a personas concretas, en situaciones concretas. “Lo que quiero explorar aquí es la idea de que no sólo hay un tipo de actividad con valor educativo que ocurre dentro de la casa (...) sino que la interacción de los padres con sus hijos *ya* es educativa” (Suissa, 2009, p. 2; Ramaekers y Suissa, 2012b).

Nuestra propuesta es que tal vez una de las causas posibles del desdibujamiento de las posibilidades educativas de la familia se produce cuando se centra en exceso en una ética formal, basada en derechos genéricos y en valores abstractos. La educación familiar exige una concreción clara del sentido felicitarario de la vida. No basta con discursos abstractos sobre la importancia de la felicidad y de los valores. Es necesario que la vida familiar exprese en sus actividades comunes, en sus conversaciones, en sus juicios, etc., un sentido concreto de aspiración a la felicidad y de ejercicio vital y vívido de unos valores. Por eso, consideramos que cuanto más definida, delimitada, marcada y acentuada sea esa aspiración a la felicidad y al conjunto de valores vividos, más educación familiar hay.

No puede haber pues una educación familiar puramente diplomática, equidistante y formal.

“Lo que se quiere subrayar es que los padres, a diferencia de los profesores, no están sólo comprometidos en un proceso intencional de educación con sus hijos (...). Bueno, tal vez a veces los padres piensan de esta manera. Pero yo diría que una gran parte de tener hijos implica descubrir una manera de vivir con ellos, mientras que siguen adelante con su vida” (Suissa, 2013, p. 13; vid. Reyero, 2013, p. 258)².

2 Esta tendencia, cada vez más extendida, de la figura profesionalizadora de los asesores, orientadores y expertos en la paternidad, que tratan de regular desde fuera el comportamiento de los padres en la vida cotidiana de los hijos, ha sido considerado por algunos autores una clara *desubjetivación* de la paternidad, esto es, la pérdida de referencia de las propias normas frente a un ansiedad normativizadora y normalizadora proveniente del campo de los expertos (Bernal, 2013, p. 243). “Esto hace posible para los padres, bastante antes de que hayan cometido un error, encontrarse ya culpables” (Vansielegem, 2010, p. 353; véase también Ramaekers y Suissa, 2012b, pp. 125ss.).

No cabe pues en la educación familiar la aceptación de un valor y de su contrario. No cabe tampoco en la educación familiar la afirmación positiva de los modos plurales de felicidad sin establecer distinciones vitales claras. Pensamos que se está acentuando el núcleo básico de la educación familiar cuando favorecemos una unidad de sentido en torno a una concepción de la felicidad humana y de los valores de desarrollo humanizador.

El yo de los hijos y la relación valorativa con el mundo

Es interesante observar cómo el discurso psicológico ha desplazado el argumentario pedagógico en torno a la educación familiar. La mayoría de las sugerencias prácticas y concretas para la educación de los hijos tienen un fuerte componente psicológico al entender que el desarrollo es, especialmente, un proceso de desvelamiento de un yo, por lo que los discursos dominantes se centran en ayudar a los padres a reconocer esas capacidades y el modo de contribuir a su madurez. Nuestra propuesta, por el contrario, se centra en sugerir que las estrategias prácticas y concretas más importantes en la educación de los hijos favorecen el desvelamiento y asentamiento del yo de los hijos cuando se promueve una *relación valorativa con el mundo*. No hay pues un desarrollo formal y vacío de las estructuras o capacidades de un yo frente al mundo. La atención que hay que poner en la educación familiar es que las capacidades se desarrollen desde una perspectiva valorativa –ética– de las acciones. El logro de las mejores capacidades de autoestima, identidad, empatía, solidaridad, etc. se alcanza desde un marco educativo, valorativo, sobre lo que significa vivir humanamente. Smith (2011) ha defendido así en varios textos que el modo de encontrar la manera correcta de criar a un niño requiere escudriñar nuestro propio modo de estar en el mundo.

Pensar en el proceso de desarrollo de los hijos desde premisas valorativas supone en sentido estricto pensarme a mí mismo como agente moral delante de ellos. Los padres son, en sí mismos, el primer referente de contraste acerca de lo bueno y lo malo y, por tanto, la puesta en práctica de un proyecto felicitarario de familia no es ni más ni menos que la extensión comunitaria, en prácticas de grupo, de la propia ejemplaridad en ese proyecto de felicidad. “La familia es (...) principio de objetividad ético” (Rancière, 2003, p. 51). Aquí radica el fundamento antropológico de la fuerza del ejemplo familiar: lanzo a mis hijos a contrastar los proyectos de felicidad recibidos desde la seguridad que proporciona haber recibido, el primero constituyente, en un contexto de valores vividos en comunidad. La seguridad no del mantenimiento del mismo proyecto sino de la posibilidad de vivir humanamente en proyectos felicitararios.

La familia no es “otro” grupo social democrático. Ser padres no es sólo una forma de ciudadanía política

Hay una tendencia cada vez más extendida a concebir la familia como un grupo social³, junto con otros, y sometida a las mismas dinámicas de la convivencia democrática en sociedad. No debemos caer en el error de sustituir el ejercicio de la paternidad, su sentido, por una mera *posición política* de adopción de responsabilidades y papeles al estilo de cualquier posición social (Ibáñez-Martín, 2003, p. 85ss; Del Fresno, 2011, p. 272). *Ser padres no es una mera forma de ciudadanía política*. Son muy reconocidas las aportaciones de Franklin, Bloch y Popkewitz (2003) por las que establecen la conceptualización de la crianza actual como una especialización de la racionalidad política que reconstruye las responsabilidades públicas. Un caso concreto lo tendríamos en lo que Popkewitz ha denominado la “pedagogicalización” de la paternidad por la que ha dejado de ser una construcción modelo a constituirse en un medio político (Bloch, Holmlund, Moqvist y Popkewitz, 2003; Popkewitz, 2009, p. 185ss., Baez y Talburt, 2008, p. 34).

Es habitual así encontrarnos con gente que, cuando proyecta sus deseos de vida familiar futura, tiende a mantener la idea de construir una familia democrática, de ofrecer a los hijos diferentes opciones de valor para que ellos elijan, de evitar actitudes beligerantes en torno a posiciones políticas y religiosas para huir de un posible adoctrinamiento, etc. Consideramos que esto es un error pedagógico. Si la educación familiar establece, como es aceptado por todos, las bases de las actitudes y de los valores para la comprensión de la realidad entonces es necesario, desde cualquier punto de vista, aceptar el hecho de que para formarnos necesitamos una perspectiva unitaria de significado, sólida, delimitada, que nos permita entrar en conversación, de contraste y de debate, con otras posiciones y otras perspectivas. Estirando el argumento podríamos decir, aun sonando políticamente incorrecto, que lo propio de una familia es que esté cerrada en torno a un argumento felicitario de vida. De hecho:

“el primer lugar donde esto sucede es, de hecho, la *familia*: la hipótesis inicial es la visión del mundo que tienen los padres, o aquellos a quienes los padres

3 Una variante de esta argumentación, que no vamos a desarrollar, es concebir la familia como una pequeña escuela o la propuesta, igualmente errónea, de percibir las aulas como una familia más grande. Para evitar estos errores conviene leer, por un lado, los atinados y divertidos pensamientos de Alain acerca de la dificultad de dar clases a los propios hijos y, por otro, la propuesta de que “la escuela no es en absoluto una gran familia (...) La fuerza del maestro, cuando castiga, estriba en que un instante después no pensará más en ello. (...) A diferencia del padre, que se castiga a sí mismo cuando castiga a su hijo” (Alain, 2002, pp. 44-45).

dan la responsabilidad de educar al hijo. No puede existir un cuidado del hijo y una preocupación por su formación, sino en la vaga y confusa –casi instintiva–visión de un sentido del mundo. La educación consiste en introducir al muchacho en el conocimiento de lo real, precisando y desarrollando esta visión original. Tiene el inestimable mérito de conducir al adolescente a la *certeza* de la existencia de un significado de las cosas. La realidad, repitámoslo, no se afirma nunca verdaderamente si no se afirma la existencia de su significado” (Giussani, 1986, pp. 12-13).

Querriamos insistir que esta propuesta se fundamenta en una exigencia pedagógica del desarrollo humano, no en una opción, junto a otras, de formación. Tampoco se basa en una aspiración a mantener determinado orden moral o técnico de la cultura que nos ha tocado vivir acentuando así la idea de correa de transmisión o mantenimiento de una tradición en la que se van implicando las generaciones sucesivas. No, no es solo eso. La transmisión sólida, estable, no plural ni ambigua, de un significado o sentido de la realidad es intrínsecamente, de suyo, el requisito humanizador de formación propio de la familia. No hay que considerar en este caso y momento, como tiende en ocasiones a plantearse, un requisito respetuoso de convencimiento del otro. El modo más seguro de que emocional y racionalmente en el futuro el sujeto se deje influir y contraste –alcance sus certezas y convicciones–, con sus propias expectativas y criterios, visiones globales de la realidad, es que, precisamente, se haya formado previamente en la seguridad afectiva y racional que proporciona afirmar un sentido valorativo de la realidad frente a cualquier otro.

Por eso cuando se centra la atención de forma acertada en la importancia que tiene en la educación familiar, la capacidad de transmitir a los hijos la aceptación de sí mismos como sujetos valiosos y con altas expectativas sobre sí mismos, hay que resaltar, al mismo tiempo, la idea de que la condición de esa aceptación personal, sentimental, depende enteramente de ser reconocido en un contexto de ámbito familiar de significados sobre la realidad. Soy aceptado como real-concreto *porque* soy comprendido como real-concreto en un contexto familiar que afirma el significado de la realidad. Soy reconocido tal y como mis padres o tutores reconocen el sentido de la realidad.

Fecha de recepción del original: 17 de septiembre de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 2 de octubre de 2013

REFERENCIAS

- Alain (2002). *Charlas sobre educación seguido de Pedagogía infantil*. Oviedo: Losada.
- Altarejos, F., Bernal, A. y Rodríguez, A. (2005). La familia, escuela de sociabilidad. *Educación y Educadores*, 8, 173-185.
- Altarejos, F., Martínez, M., Buxarrais, M^a R. y Bernal, A. (2004). Familia, valores y educación. En M. A. Santos Rego y J. M. Touriñán López (Eds.), *Familia, educación y sociedad civil* (pp. 89-136). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Altarejos, F. Rodríguez, A. y Bernal, A. (2005). La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal. En A. Bernal (Ed.), *La familia como ámbito educativo* (pp. 59-89). Madrid: Rialp.
- Arranz, E. y Oliva, A. (2010) (Coords.). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- Arruabarrena, M. I. (2009). Procesos y criterios para la evaluación y la intervención con familias y menores en el ámbito de la protección infantil. *Papeles del Psicólogo: Revista Oficial del Colegio de Psicólogos*, 30(1), 13-23.
- Asch, A. y Wasserman, D. (2005). Where is the sin in synecdoche? Prenatal testing and the parent-child relationship. In D. Wasserman, J. Bickenbach y R. Wachbroit (Eds.), *Quality of Life and Human Difference: Genetic Testing, Health Care, and Disability* (pp. 172-216). New York: Cambridge University Press.
- Baez, B. y Talburt, S. (2008). Governing for responsibility and with love: Parents and children between home and school, *Educational Theory*, 58(1), 25-43.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, A. (2013). Fundamento de la responsabilidad del cuidado en la familia. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, Libertad y cuidado* (pp. 239-253). Madrid: Dykinson.
- Bloch, M. N., Holmlund, K., Moqvist I. y Popkewitz, Th. S.(Eds.) (2003). *Governing Children, Families and Education. Restructuring the Welfare State*. New York: Palgrave Macmillan.
- Carrascosa, J. (2003). Nuevos modelos de familia y Derecho Internacional Privado en el siglo XXI. *Anales de Derecho*, 21, 109-143.
- Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: Revista de Sociología*, 96(4), 1139-1162.
- Crosnoe, R. y Cavanagh, S. E. (2010). Families with children and adolescent: A review, critique and future agenda. *Journal of Marriage and the Family*, 72(3), 594-611.

- Dahl, G. B. y Lochner, L. (2012). The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit. *The American Economic Review*, 102(5), 1927-1956.
- Del Fresno, M. (2011). *Retos para la intervención social con familias en el siglo XXI. Consumo, ocio, cultura, tecnología e hijos*. Madrid: Trotta.
- Espada, A. (2013). Un crimen contra la humanidad. *www.elmundo.es*. Extraído el 6 de junio de 2013 de <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/elmundoporden-tro/2013/05/09/un-crimen-contra-la-humanidad.html>
- Franklin, B. M., Bloch, M. N. y Popkewitz, Th. (2003). Educational Partnerships: an introductory framework. En B. M. Franklin, Th. Popkewitz y M. N. Bloch (Eds.), *Educational Partnerships and the State: The Paradoxes of Governing Schools, Children, and Families* (pp. 1-23). New York: Palgrave MacMillan.
- Furedi, F. (2008). *Paranoid parenting: Why ignoring the experts may be best for you child*. London: Continuum.
- Gedge, E. (2011). Reproductive choice and the ideals of parenting. *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*, 4(2), 32-47.
- Gil Calvo, E. (2004). Hacia una nueva concepción de la paternidad y la maternidad. *Arbor*, 702, 401-419.
- González Blasco, P. (Dir.) (2006). *Jóvenes Españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María.
- Goodman, S. y Trowler, I. (Eds.) (2012). *Social work reclaimed: Innovative frameworks for child and family social work practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Harris, J. (2007). *Enhancing Evolution: The Ethical Case for Making Better People*. Princeton: Princeton University Press.
- Hodgkinson, T. (2010). *The Idle Parent: Why Less Means More when Raising Kids*. Harmonds-Worth: Penguin.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2003). Libertad y autoridad en la familia. En E. Gervilla (Coord.), *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 81-92). Madrid: Narcea.
- MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes*. Barcelona: Paidós.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: La Caixa.
- Mínguez, A. M. (2010). Family and gender roles in Spain from a comparative perspective. *European Societies*, 12(1), 85-111.
- Ortega Ruiz, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56.
- Ortiz, C. (2004). El debate actual sobre la familia en la teoría social: ¿desaparición, transformación o profundización en una categoría antropológica básica? *Estudios sobre Educación*, 6, 39 -55.

- Peterson, G. N. y Bush, K. R. (2013). *Handbook of Marriage and the Family*. New York: Springer
- Popkewitz, Th. S. (2009). The Social, Psychological, and Education Sciences: From Educationalization to Pedagogicalization of the Family and the Child. En P. Smeyers y N. Depaepe (Eds.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (pp. 171-190). Londres: Springer.
- Ramaekers, S. y Suissa, J. (2012a). What All Parents Need to Know? Exploring the Hidden Normativity of the Language of Developmental Psychology in Parenting. *Journal of Philosophy of Education*, 3(46), 352-369.
- Ramaekers, S. y Suissa, J. (2012b). *The claims of parenting. Reasons, responsibility and society*. Londres: Springer.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Reyero, D. (2013). La educación familiar, paradigma del cuidado. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, Libertad y cuidado* (pp. 255-264). Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, C. y Rodríguez, T. (2003). Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales. *Papers: Revista de Sociología*, 69, 59-82.
- Savater, F. (2013). Inflación ética. *www.elpais.es*. Extraído el 6 de junio de 2013 de http://elpais.com/elpais/2013/05/27/opinion/1369653130_725285.html
- Savulescu, J. (2001). Procreative beneficence: why we should select the best children. *Bioethics*, 15(5-6), 413-426.
- Selgelid, M. J. (2013). Moderate eugenics and human enhancement. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 16, 1-10.
- Smith, R. (2011). On dogs and children: judgments in the realm of meaning. *Ethics and Education*, 6(2), 171-180.
- Spaemann, R. (2003). *Límites: acerca de la dimensión ética del actuar*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Suissa, J. (2009). Constructions of Parents and Languages of Parenting. En N.C. Burbules y Dekerdeman (Eds.), *Philosophy of Education Yearbook*, (pp. 117-125). Urbana: Philosophy of Education Society. Extraído el 23 de mayo de 2013 de <http://eprints.ioe.ac.uk/5864/1/Suissa2009Constructions.pdf>
- Suissa, J. (2013). Tiger mothers and praise junkies; children, praise, and the reactive attitudes. *Journal of Philosophy of Education*, 1(47) 11-19.
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
- Torío, S., Peña, J. V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(19), 62-70.

- Vansieleghem, N. (2010). The residual parent to come: on the need for parental expertise and advice. *Educational Theory*, 60(3), 341-355.
- Vázquez, V., Escámez, J. y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Brief ediciones.
- Walters, L. (2012). Genetics and bioethics: How our thinking has changed since 1969. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 33(1), 83-95.
- White, J. M. y Klein, D. M. (2008). *Family Theories*. Thousand Oaks: Sage Publications.