

DESENVOLVEMENTO COGNITIVO E FORMACIÓN DA COMPETENCIA PERSOAL DENTRO DA FAMILIA

Gonzalo Vázquez Gómez
Universidade Complutense de Madrid

1. A FAMILIA, ÁMBITO PRIMARIO DE EDUCACIÓN

A familia é un espazo de relación básico para a construción da persoa e da comunidade caracterizado pola comunicación, a adaptación recíproca dos seus membros e a cohesión. Malia que nela se poden apreciar diferenzas e tipos, cada vez máis numerosos e extensos, provocados ou ampliados polos cambios culturais, cabe identificar algunhas constantes universais relacionadas coas condicións de orixe e de pertenza, coas relacións de comunicación e de cohesión e coa instalación do individuo, como suxeito, en e fronte ao mundo. A diferenciación nos modelos de familia e o incremento da complexidade das súas relacións co mundo requiren unha acción educativa sistemática sobre ela. A familia mantén o seu carácter de institución básica para a formación persoal dos seus membros resultando mesmo máis necesaria, se cabe, nunha situación de crise da sociedade para asegurar o ben común dos cidadáns.

Pode considerarse a familia como un espazo educativo en si mesmo e presuposto de todo outro ámbito educativo, máis ou

menos formalizado. Calquera pretensión comprensiva do “sistema educativo” inclúe a educación familiar; máis aínda, a educación institucionalizada adquire sentido e ponse en cuestión dende a educación familiar. Orixinariamente, toda educación é educación familiar; este presuposto adquire un sentido propio con relación aos problemas da relación familia-escola dentro dos límites da escolaridade obrigatoria dentro dos cales a participación familiar actúa non só como un factor de calidade educativa, senón como antecedente que xustifica e autoriza a intervención propia da educación institucionalizada.

Afirmar, como presuposto, que a familia é un espazo de construción persoal significa que toda aprendizaxe básica ten lugar no seu seo. Esta aprendizaxe pódese entender afecta ao ámbito social, ao moral, ao propio da comunicación, da acción, etc. Nela constitúese, en termos de Rof Carballo, a urdidoira afectiva da persoa e, nun sentido máis amplo e evolutivo, a que Pinillos chamou “segunda xestación socio-cultural”. En relación coa aprendizaxe social, a familia é o ámbito propio da socialización primaria, sendo o da escola o da socialización secundaria. Precisamente,

un dos problemas actuais que a escola ten é que a socialización secundaria ou especializada, da que é responsable, se apoia en procesos deficientes de socialización primaria de índole familiar.

Do mesmo modo, pode afirmarse que a familia é un espazo propio para a aprendizaxe e o desenvolvemento da conduta moral, da comunicación persoal e interxeracional e que toda outra forma de educación, formal ou informal, atopa a súa ancoreaxe básica na aprendizaxe de normas e valores e de pautas de convivencia e solidariedade na comunidade familiar.

Agora ben, se nos afanamos na busca do núcleo do problema, teremos que nos enfrontar cos dous eixes principais da educación, a saber, a súa condición antropoxénica e a constitución de coñecer humano como forma de construír unha representación, ou conxunto de representacións, do mundo. Non é necesario argumentar a favor de que estes dous eixes se cruzan de forma estrutural e dinámica. Ninguén chega a ser plenamente alguén se non é en relación con quen o é fronte ao mundo. E a representación do mundo esixe de seu unha representación cabal dun mesmo diante do mundo e ante todo o conxunto de mundos posibles.

Para a maioría dos cidadáns a familia é o primeiro contexto no que se inicia o desenvolvemento cognitivo, afectivo e social; nela constrúese e reconstrúese o modo específico de ser persoa, as propias capacidades intelectuais, os sistemas de preferencias, estilos de comunicación afectiva, patróns de xuízo moral e, en fin, a imaxe que cada un ten de si mesmo e da realidade na que se atopa¹.

2. COGNICIÓN E DESENVOLVEMENTO DA INTELIXENCIA INFANTIL NA FAMILIA

A xénese da cognición infantil opera moi temperamente e de forma diferenciada con respecto aos obxectos e ás persoas. De acordo coas investigacións de Spelke e Newport (1998), os nenos procesan de diferente xeito a información relativa aos obxectos físicos e ás persoas e, así, mentres que a percepción da identidade dos obxectos está ligada á continuidade do seu movemento, a identidade das persoas (comezando ordinariamente pola identificación do rostro da nai) vincúlase coa representación da constancia dos trazos faciais². A partir desta discriminación, os nenos aprenden a seguir coa

1 Este é o eixe argumental básico da contribución do autor ao traballo de Vázquez, G., Sarramona, J. e Beira, J. (2004): "Familia, educación y desarrollo cognitivo". Relatorio presentado ao XXIII SITE. *Familia, Educación y Sociedad Civil*. Universidade de Santiago de Compostela. Lugo, 22-24 de novembro. Neste traballo, a cuxa lectura remitimos, trátanse extensamente os puntos das funcións da familia con respecto ao desenvolvemento e á educación dos seus membros, así como os distintos tipos de familias e as súas funcións educativas, a cargo de Beira, e a participación dos pais como dereito e factor dunha educación de calidade, ao coitado de Sarramona (onde desenvolve os traballos propios, 2004, e de Sarramona e Rocha, 2002).

2 Spelke, E. S. e Newport, E. L. (1998): "Nativism, empiricism, and the development of knowledge", en R. Lerner e W. Damon (eds.) *Handbook of Child Psychology*. Vol. 1: *Theoretical Models on Human Development*. N. York, Wiley.

mirada e a sinalar os obxectos. Por outra banda, aprenden a imitar as expresións e xestos das caras que recoñecen, cousa que fan moi temperamente e que, como é ben sabido, dá lugar a patróns xestuais moi semellantes (o “parecido dos irmáns”) e estables ao longo da vida para suxeitos que se criaron nun mesmo ambiente familiar.

Os mecanismos de percepción e xeración das expresións faciais requiren un importante papel por parte do hemisferio dereito, de acordo con recentes estudos neurocientíficos. Estes mecanismos cognitivos de recoñecemento e identidade son constantes e universais, a modo de certa gramática universal, na infancia véndose acompañados de experiencias e expresións de satisfacción e alegría, ou dos seus contrarios, e está estreitamente vinculada coa mirada³. A coincidencia da observación cotiá e clínica apunta a que o coñecemento se establece moi temperamente grazas á configuración de sistemas específicos de dominio. Tales sistemas son relativamente invariantes dentro dunha mesma cultura e para modelos familiares comúns e contextos análogos.

O feito de que estas aprendizaxes se presenten de xeito extraordinariamente temperán indica a existencia dunha forte plasticidade neuronal como mecanismo explicativo da cognición humana infantil. Agora ben, o problema xorde cando se afronta a cuestión da intelixencia xeral e do papel das diferenzas individuais na xénese da intelixencia. As investigacións da ciencia cognitiva, ao poñer a énfase na existencia de dominios específicos, parece poñer en cuestión a existencia dunha realidade tal como a intelixencia xeral (*factor G*). Non obstante, pódese entender a intelixencia como a capacidade para adaptarse, mediante determinadas conexións neuronais, ás invarianzas e aos cambios contextuais⁴. Neste sentido, debe destacarse o potencial da estimulación precoz e da modificación cognitiva temperá, necesarias, non só no contexto da educación sistemático-formal infantil, senón nas formas máis primarias de estimulación familiar.

Subxace aquí outro problema clásico, a saber, o da relación entre os membros do par herdanza-ambiente ou, dito doutro modo, o da posibilidade de estimar os efectos ambientais a partir dunha alta

3 A mirada do outro adquire sentidos contrapostos en relación co “ser-para-si” ou co “ser-para-outro”; o papel crucial da comunicación, e dentro dela, da mirada, no existencialismo foi estudada por Redondo, E. (1959): *Educación y comunicación*. CSIC: Madrid (ed. revisada, ampliada e actualizada en 1999. Ariel. Barcelona); distínguese, tamén, entre “mirada mirante” e “mirada mirada”. A falta ou a fuxida da mirada é característica en determinados trastornos da personalidade como o autista, o trastorno de Asperger, etc.; cfr. First, M. B., Frances, A., e Pincus, H. A. (2002): *DSM-IV-TR. Manual de diagnóstico diferencial*. Masson. Barcelona. Véxase, tamén Domènech, E. (1993): “La interacción padres-hijos y sus consecuencias psicopatológicas y psicoterapéuticas. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 51, nº. 196, pp. 531-550 (p. 538).

4 Garlick, D. (2002): “Understanding the nature of the xeral factor of intelligence: the role of individual differences in neural plasticity ás an explanatory mechanism”, *Psychology Review*, 109 (1), 116-136; neste traballo móstrase que se produce unha compatibilidade entre a estrutura das habilidades humanas apreciada a partir de análises factoriais e o modelo sobre a plasticidade neuronal do desenvolvemento intelectual.

“herdabilidade” da carga xenética. Estudos recentes sobre os efectos dos patróns educativos parenterais dentro das familias adoptivas de nenos afectiva e culturalmente deprivados aos que estimulan de xeito moi selectivo e intenso⁵ confirman que tal “herdabilidade” é susceptible de modularse a través de estimulacións continuadas e eficaces⁶.

Desta forma, aos escenarios típicos da acción pedagóxica sobre a familia (formación para a estimulación temperá en educación de neonatos en xeral e moi especificamente dos suxeitos de educación especial) engádesse agora o da formación dos pais adoptivos de nenos con carencias culturais e afectivas medias e severas. Estas accións pedagóxicas son particularmente necesarias e eficaces no espazo temporal dos primeiros meses e anos de vida e, en todo caso, antes da idade na que adoitan ingresar os nenos no ambiente “escolar”.

3. A XÉNESE FAMILIAR DA COMPETENCIA PERSOAL

Un presuposto fundamental para a aprendizaxe ao longo de toda a vida é a aprendizaxe da identidade e da competencia persoal. Sen el non se pode construír o proceso educativo nos distintos ámbitos e interaccións entre o formal, non formal e informal. O desenvolvemento persoal, concibido como un progresivo proceso de autonomía e autorregulación cognitivo-moral, esixe o logro previo do autoconhecimento⁷. Este varía de acordo con diversos parámetros tales como a forma de adquisición, o seu contido e forma, así como o ámbito ao que se estende ou aplica. Aínda que existen diversas teorías sobre a adquisición do coñecemento de si, estímase que na súa xénese xogan informacións innatas e aprendizaxes de orixe cultural (o que explica que en certas culturas aborixes esta máis desenvolvida a conciencia do

5 Dickens, W. T. e Flynn, J. R. (2001): “Heredability estimates versus large environmental effects: the IQ paradox resolved”. *Psychology Review*, 108, 346-369 (aquí, p. 25-26).

6 Cfr.: Yela, M. (1987): “Herencia y ambiente en la configuración del comportamiento humano, en INSTITUTO DE CIENCIAS DO HOME: *Niños difíciles, límites personales y sociales II*. Madrid, Instituto de Ciencias do Home, 37-56; e Yela, M. (1996): “Ambiente, herencia y conducta. *Psicothema*, 8 (Supl.), 187-228; este último traballo conclúe cunha síntese que vincula a interacción entre os elementos do par herdanza-ambiente coa liberdade e sinala que, en última instancia, o problema consiste en decidir que se quere facer cos condicionamentos e cos proxectos persoais: “El hecho decisivo es la interacción entre herencia y ambiente. El problema decisivo es descubrir el mecanismo de esta interacción. El hecho capital consiste en que el ambiente no es, sobre todo en el caso del hombre, un mero conjunto de estímulos que objetivamente interactúe co un mero conjunto de estructuras orgánicas. El hombre es un ser vivo, activo, consciente y personal, que asimila el ambiente a su propio funcionamiento y lo incorpora interpretativamente a sus proyectos. El ambiente es una realidad -incluida la del propio organismo y su dotación y mecanismos genéticos- con la que el hombre se encuentra, de la que se hace problema y que, según sus proyectos, conocimientos y técnicas, pueden modificar. La cuestión última va más allá de todos estos hechos. Consiste en decidir qué hacer con ellos”.

7 Gulick, R. van (2002): “Autocoñecemento”, p. 255-258 en Wilson, R. A. e Keil, F. C. (eds.) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Madrid, Síntese.

“nós” e da pertenza á comunidade que a do si mesmo individualizado).

O contido do autoconhecimento pode variar fortemente, pero inclúe, en todo caso, un núcleo que identificamos como “si mesmo” e que se refire á organización das ideas, emocións e sentimentos propios. Este núcleo fáiselle presente á conciencia nas decisións e accións de tal forma que se xera unha sorte de causalidade circular entre acción e coñecemento de si (e do outro sobre si mesmo). Nas súas formas máis desenvolvidas chégase a ter acceso aos contidos da propia conciencia, aos motivos das propias preferencias e decisións. Non obstante, tal entidade e grao de coñecemento non é único, nin moito menos absoluto, xa que non sempre o axente logra facer explícitos os motivos das súas accións, existe o autoengano (quizais como mecanismo adaptativo) e unha boa parte do coñecemento máis desenvolvido mantense no nivel propio do coñecemento implícito⁸ e daquel coñecemento que resulta privado para o outro, mesmo para os amigos e para os membros da propia familia e, no límite, para o propio suxeito⁹.

O coñecemento de si é unha condición necesaria para recoñecerse como

autor da propia vida e para o logro da autoestima. Con frecuencia, quizais movidos pola tendencia ao que Rodríguez Neira denominou a vida urbana, urxente, “escaparizada”¹⁰, a vida propia preséntasenos non tanto como esta da que somos e nos recoñecemos autores, senón como obxecto de mero espectáculo, isto é, como “meros espectadores de lo que en ella acontece”¹¹. Por esta vía non se logra a apropiación de si como suxeito, a autorregulación e a aceptación persoal que son condicións necesarias para alcanzar a autoestima persoal entendida como a avaliación que a persoa fai da súa propia identidade e do seu curso vital xa parcialmente realizado e en proxecto.

A familia é un dos espazos propios, se non o espazo por antonomasia, no que se xera a aprendizaxe do persoal como privado. Para coñecer como se chega a alcanzar a experiencia do concepto do si mesmo resulta preciso recuperar a indagación cognitiva. Dende logo, o noso concepto sobre si mesmo (*self*) é continxente con estados duradeiros (hábitos, disposicións estables, consistencias, díxosenos dende distintas perspectivas), coa atribución de estados mentais e de accións intencionais. Agora ben, estas vías non son suficientes para

8 Polanyi, M. (1977): *Persoal knowledge*. London, Routledge.

9 Nestes casos é posible que o suxeito busque por esta vía a construción de imaxes máis “soportables” para un mesmo; cfr.: Asensio, J. M. (2004): *Una educación para el diálogo*. Barcelona, Paidós, p. 93.

10 Rodríguez Neira, T. (1999): Lo privado, aprendizajes tácitos. *Teoría de la Educación* 11 85-100 (aquí p. 87).

11 Polaino, A. (2003): *Familia y autoestima*. Barcelona, Ariel (p. 50-51; cursivas no orixinal). É innecesario insistir en que este sentido de ser espectador aludido por Rodríguez Neira e sinalado agora por Polaino non garda relación coa significación orteguiana, nin co distanciamento crítico do que cada un fai e que actúa, precisamente, como vía para ter acceso ao autoconhecimento (en termos cognitivos, para chegar a ter conciencia de acceso ao coñecemento de si mesmo).

responder satisfactoriamente ás cuestións de *quen somos*, de *quen son* “eu”.

Neste punto é onde a ciencia cognitiva se fai acaso máis fortemente debedora da tradición fenomenolóxica para “intentar” contestar á que pode estimarse cuestión máis básica en relación co si mesmo, a saber, “como nos somos dados a nós mesmos cando o acceso a un mesmo é tan inmediato”¹². De acordo coa tradición fenomenolóxica e personalista (e esta tradición é, segundo Gardner¹³, un dos nutrientes básicos da ciencia cognitiva), percibímonos non só como sistemas mentais aos que lles atribuíron propiedades mentais e físicas, senón como sistemas de posibilidades que se verifican dentro de espazos de liberdade e de exercicio da acción. Educar en liberdade na familia consiste en crear sistemas de posibilidades en relación co suxeito, coa comunidade e co seu ámbito. O coñecemento de si está ligado, por outra parte, ao recoñecemento persoal e á relación de orixe, isto é, á experiencia de que algo nos foi dado¹⁴.

A formación da competencia persoal está moi ligada coa comunicación dentro da familia. Esta idea, que formou parte da psicoloxía popular, está confirmada na actualidade dende a perspectiva da teoría da mente¹⁵ e dos estudos clínicos e observacionais. Nun traballo de Peterson e Slaughter refírese que, tras aplicar o MMSII (*Inventario de Inputs de Estados Mentales Maternales*), relativo ás preferencias das nais para introducir e elaborar estados mentais en conversación cos seus fillos pequenos (duns 5-6 anos de idade), observouse unha progresiva converxencia entre os estilos de conversación das nais cos seus fillos e as teorías de mente destes. Así, os estilos de conversación máis elaborados provocan unha mellor comprensión nos nenos sobre a súa propia mente (desexos, intencións, etc.) e os estados de mente dos outros¹⁶. Convén lembrar que, segundo o enfoque cognitivo sobre a teoría da mente, a capacidade de comprender e de actuar para influír sobre outros constitúe a forza que dirixe a inte-

12 White, S. L. (2002): “Self”, p. 1150-1152, en Wilson, R. A. e Kei, F. C. (eds.) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Madrid, Síntese. Sobre a filosofía e a psicoloxía da mente, cfr.: Searle, J. R. (1992): *Intencionalidad. Un ensayo en la filosofía de la mente*. Madrid, Tecnos; e Martínez-Freire, P. F. (1995): *La nueva filosofía de la mente*. Madrid, Tecnos, 17-50 (Mentalismo e psicoloxía cognitiva).

13 Gardner, H. (1987): *The mind's new science. A history of cognitive revolution*. N. York, Basic Books, p. 79-81.

14 Zubiri, en *Natureza. Historia. Dios*, recórdanos que, segundo o pensamento de R. de San Víctor, persoa significa “relación de orixe”. De acordo con isto, reflexionar, pensar sobre si, lévanos a preguntarnos polo sentido da memoria. A familia, sobre todo como lugar de coexistencia interxeracional, é o espazo máis axeitado para experimentar o “de onde” vivimos.

15 Véxase, sobre este punto: Vázquez, G. e Bárcena, F. (2001): “Pedagogía cognitiva: la educación y el estudio de la mente en la Sociedad de la Información”, *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 1 1-13 (aquí, p. 4).

16 Peterson, C. e Slaughter, V. (2003): “Opening windows into the mind: mothers' preferences for mental state explanations and children 's theory of mind”. *Cognitive Development*, 18, 399-429.

lixencia propiamente humana. Unha boa parte das competencias básicas de orde cognitiva, comunicativa e social esixe de seu o dominio da competencia radical de comprenderlle e comprender outros a través da linguaxe e singularmente a través da palabra dialogada¹⁷.

Esas competencias básicas apréndense na familia; a este respecto, identificáronse patróns comúns de interacción nai-fillo (sincronía na interacción, tempo expresivo que provoca experiencia inter-subxectiva)¹⁸, aínda que con algunhas diferenzas, sobre todo de grao ou intensidade, apreciables en distintas culturas ou en situacións de inmigración, diferenzas debidas posiblemente ao carácter máis interdependente duns distintos estilos de socialización da cultura das nais en relación con outros estilos máis independentes (por ex., de nais indias respecto de nais de cultura occidental, francesa e norteamericana¹⁹). Estes diferentes patróns culturais, que se constrúen interactivamente nos pri-

meiros meses de vida, xeran un coñecemento implícito que, se non se ve interrompido bruscamente (por ex., por falecemento da nai ou a causa da inmigración e separación repentina), é moi consistente e duradeiro ao longo da vida. Ese coñecemento implícito, de tipo non declarativo segundo a clasificación usual da psicoloxía, é o froito dunha construción sociocultural que se xera, sobre todo, grazas á relación diádica nai-fillo²⁰.

Así mesmo, admítase que certos factores cognitivos (vinculados, sobre todo, coa habilidade lingüística xeral) e familiares (existencia de irmáns como factor compensatorio dun baixo desenvolvemento da linguaxe) aparecen asociados co desenvolvemento da teoría da mente en nenos de 3-5 anos cando son expostos á comprensión de crenzas falsas²¹, isto é, como proba da distinción entre aparencia ou crenza falsa e realidade. A estimulación ambiental precoz e a modificación cognitiva na infancia e nos suxeitos con deficien-

17 Véxanse, ao respecto, os estudos e propostas feitos, no contexto español e europeo, con respecto ás competencias básicas ao concluír a educación xeral obrigatoria, así como con respecto ás competencias académicas e preprofesionais terminais do ensino superior. Sarramona, J. (2000): "Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria", *Revista de Educación* (322). European Commission (2002): *Key competencies* [Versión francesa: *Compétences clés*]. Brussels, Eurydice; TUNING (2003): *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Proxecto Piloto-Fase 1*. Bilbao, Universidade de Deusto.

18 Cfr. Domènech, art. cit.; nese traballo achéganse argumentos a favor da importancia da interacción neonatal nai-fillo (e tamén pai-fillo) e destácase a importancia da detección precoz das distorsións nesta interacción diádica.

19 Gratier, M. (2003): "Expressive timing and interactional synchrony between mothers and infants: cultural similarities, cultural differences, and the immigration experience". *Cognitive Development*, 18, 533-554.

20 Dado que non só falamos da familia, senón do "familiar", sería posible transferir o dito a comunidades, organizacións ou empresas "familiares" cunha experiencia vital que se expresa máis a través da cultura ou do coñecemento implícito nas prácticas habituais, que do coñecemento formalmente declarativo.

21 Jenkins, J. M. e Astington, J. W. (1996): "Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children". *Development Psychology* 32 (1) 70-78.

cias específicas requiren a xeración continua de patróns de enriquecemento instrumental e de interacción social.

Conxuntamente coa competencia lingüístico-cognitiva ha de estimarse a necesidade de que os nenos na idade próxima ao seu ingreso na educación formal non “escolar” (3-4 anos) dominen certos patróns de competencia emocional (expressividade emocional, coñecemento e regulación das emocións)²². A competencia persoal inclúe patróns, non só de índole cognitiva, senón tamén emocional; a investigación emocional, aínda que máis tardía que a realizada sobre os procesos cognitivos, está a probar o importante papel das emocións na vida mental dos suxeitos e en procesos intracognitivos e interindividuais²³.

Aínda que os estudos sobre a relación entre a xénese dos procesos afectivos e a súa contribución á formación da competencia persoal adoitan centrarse na infan-

cia, non faltan traballos que, dende a perspectiva cognitivo-social, apuntan a que procesos vinculados coa atención, percepción, memoria, creatividade e toma de decisións teñen importantes compoñentes de índole afectivo-emocional na idade xuvenil e adulta. En consecuencia, parece conveniente revisar os estudos pedagóxicos relativos ás competencias cognitivas para lles dar entrada ás competencias emocionais²⁴, aínda que sería preferible falar de competencias de índole cognitivo-emocional ao longo e ancho de toda a vida. De todas as institucións que interveñen na educación das persoas, a familia é, na maioría dos casos, a máis estable e a que produce un efecto máis prolongado sobre as dimensións cognitivo-emocionais da competencia persoal. A súa influencia comeza antes de nacer²⁵ e continúa ao longo da vida de cada un dos seus membros. Ademais, as interaccións son recíprocas e practicamente constantes, aínda que o tipo de influencia entre os seus diferen-

22 Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. e Queenan, P. (2003): “Preschool emotional competence: pathway to social competence?”, *Child Psychology* 74 (1) 238-256.

23 Dentro do Proxecto Learning Sciences and Brain Research, do CERi, publicouse un documento relativo ao papel das emocións na aprendizaxe. Cfr.: CERi-OECD (2003): *Emotion and Learning Planning Symposium*. Na parte conclusiva, a cargo de E. Kelly sublíñase que moitos factores ambientais (tales como as altas taxas de divorcio, o terrorismo, a violencia nas escolas e os estímulos dos medios) poden provocar perturbacións sobre a estabilidade emocional nos nenos e mozos con consecuencias negativas sobre a aprendizaxe (p. 17).

24 No espazo do XVIII SITE (1999) tratouse tamén o papel da competencia emocional en relación coas competencias básicas dos alumnos. O traballo publicouse en: Pérez, P. M., Cánovas, P. e Gervilla, E. (1999): “Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria”, *Teoría da Educación* 11 p. 53-83 (identifícanse catro “píares da intelixencia emocional”: a capacidade de comprender emocións e sentimentos propios, a autoestima, a capacidade de controlar os impulsos e situacións afectivas e a capacidade de comprender os sentimentos alleos; 63-68).

25 Progresivamente estase a coñecer mellor o efecto da estimulación intencional prenatal e existen programas de exercicios de respiración e de relaxación da nai, de estimulación física e mediante ondas sonoras (estímulos musicais) sobre o feto, etc.

tes os seus membros varía coa idade e as circunstancias persoais.

Por iso, en rigor, cada un dos compoñentes do grupo doméstico é, á vez, en certo sentido, educador e educando, pois cada un exerce unha acción socializadora que é multidireccional: os cónxuxes entre si, a nai e o pai sobre os fillos, os fillos sobre os pais, os irmáns entre si, os avós cos seus fillos e netos, etc.

Estes feitos proban as diferenzas e matices propios das relacións intrafamiliares, relacións que poden ser máis complexas en situacións de adopción dun segundo ou ulterior fillo, de unións ás que se achegan fillos e das que nacen novos membros, cando hai choques interculturais, etc.

4. O DESENVOLVEMENTO E SOSTEMENTO DA COMPETENCIA PERSOAL NA VIDA XUVENIL, ADULTA E NA ANCIANIDADE

Usualmente lígase a relación entre familia e educación coa educación dos nenos prescindindo do potencial educativo que a familia ten na vida xuvenil, adulta e

mesmo na ancianidade. Esta omisión non é privativa da pedagogía, pero deuse de xeito importante nela, de tal modo que só excepcionalmente atopamos un tratamento adecuado do potencial educativo da familia ao longo de toda a vida²⁶.

Teremos que insistir en que este reduccionismo non é exclusivo da pedagogía. Así se sinalou dende a socioloxía cando se di que sempre se dá por feito que a familia é un instrumento imprescindible para os nenos, “pero que se omite que la red familiar es básica para los adultos, para hacer frente al cuidado de los ancianos, como sustento a las situaciones de paro prolongado, para asumir las consecuencias de los casos de drogadicción, de enfermedades como el SIDA, (...), la atención a los enfermos” (Iglesias de Ussel, 1997, 33-34)²⁷.

Neste texto atopamos dúas ideas significativas, a saber, a relativa ao carácter continuo do apoio familiar (dende a nenez á ancianidade) e outra, menos expresada, pero non menos relevante, como é a de que a familia, constitutivo e expresión da sociedade civil, está a realizar, ao seu cargo, funcións e tarefas de apoio de alto

26 Cfr.: Quintana, J. M. (coord.) (1993): *Pedagogía familiar*. Madrid, Narcea. O primeiro capítulo, a cargo do propio coordinador, inclúe uns esclarecedores “apuntes para una historia de la Pedagogía Familiar en España” onde pode advertirse esta carga da pedagogía e da educación familiares cara ao coidado da infancia (15-16). Desta xeneralización exceptúase o tratamento das escolas de pais orientadas, sobre todo, á prevención e tratamento dos problemas ocasionados dentro da relación escola-familia e a propósito das deficiencias no rendemento escolar ou do comportamento social dos alumnos. Se facemos unha cata na bibliografía máis recente, poderemos advertir a evolución da propia disciplina; cfr.: Gervilla, E. (coord.) (2002): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid, Narcea; nesta obra introdúcese o enfoque sistémico e dinámico no tratamento dos problemas familiares con senllos traballos a cargo de Gordillo e de Romero, entre outros.

27 Iglesias de Ussel, J. (1997): “Crisis y vitalidad de la familia”. *Revista de Occidente* (nº. monográfico sobre a familia) 199 21-34.

interese e proveito social aforrándolle, ademais, custos á iniciativa pública; no apartado sexto volveremos sobre esta cuestión. Esta nova visión funcional permite compensar a perda da visión da función da socialización primaria na familia cando subliña o papel de soporte e apoio (de “colchón” en palabra de Iglesias de Ussel) a todos os membros da unidade familiar. Así o subliñan Musitu e Cava cando se ocupan do significado da “familia”²⁸ como “principal *fuerza de apoyo*”, aunque las relaciones familiares non están exentas de conflictos”²⁹.

Se imos máis alá da infancia, as relacións familiares, dentro desta complexa retícula de relacións de sustento e de conflito, maniféstanse dun xeito especial na idade xuvenil e no principio da vida adulta (polo menos no sentido social do termo³⁰). Un espazo crítico é a da elección dos estudos ao concluír as de natureza obrigatoria. O feito de que a educación

formal se estea a prolongar máis alá dos límites obrigatorios (en España, o 86,7% dos mozos de 16 e 17 anos, segundo estimacións do MECED e do INE para o curso 2003-04, están a seguir estudos formais³¹) dá lugar a unha prolongación da socialización familiar, tal como sinalou Cicchelli³² respecto da construción da autonomía.

Resulta tópico asimilar a educación dos adolescentes e mozos a situacións de conflito, cando non de rebeldía. Ao formular esta atribución cométese, posiblemente, tres erros, a saber, ignorar que o conflito está presente en toda situación de interdependencia dende as idades máis temperás, que é unha condición sen a cal non se desenvolve a autonomía persoal e que, por dicilo en palabras deste autor, resulta simplista contrapoñer os polos dos pares de palabras “conflito-harmonía”, “falta de entendemento-comprensión”, etc. As relacións filiais (e as súas relati-

28 Musitu, G. e Cava, M. J. (2001): *La familia y la educación*. Barcelona, Octaedro, capítulo 1.

29 *Ibid.*, p. 21 (a cursiva e a adersativa “aunque” están tomadas do orixinal). Nas páxinas seguintes tratan os autores sobre as necesidades e formas que as relacións de apoio van adquirindo nas distintas etapas da familia. Esa aparente contraposición entre relación de apoio e conflito na familia queda salvada polos autores máis adiante (p. 147, ao tratar das relacións entre pais e fillos adolescentes) cando se sinala que “convén sinalar que a existencia de conflito non implica necesariamente que haxa problemas e disfuncións familiares”.

30 Alúdese aquí ás distintas dimensións (biolóxica, económica, política, cultural, etc.) da condición de adulto e fases (moza-adulto, adulto, etc.); cfr.: Jarvis, P. (1990): *An international dictionary of adult and continuing education*. London, Routledge.

31 Fontes: MECED e INE. Se se quere paliar o efecto dos alumnos que, máis alá do que tecnicamente se entende por “idoneidade escolar”, permanecen no sistema educativo ata os 18 anos para concluír os estudos da secundaria obrigatoria, poden asumirse os datos, das mesmas fontes, sobre a escolarización dos mozos de 18-20 anos a estimación para este curso 2003-04, cuxa taxa alcanza o 60,3%, cun incremento de nove puntos dende o curso 1993-94 e de tres puntos e medio no último cuatrienio.

32 Cicchelli, V. (2001): *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*. Paris, P.U.F., p. 194.

vas relacións paternais e as correlativas fraternais) constitúen un caso das relacións entre un mesmo e o outro, son uns casos máis das relacións de alteridade, relacións que poden tomar corpo baixo senllas formas de representación³³, nomotética (o Ego considera o Outro como un caso universal dunha orde universal; as súas relacións establécense de forma normativa, “legal”), idiosincrásica (o Ego considérase a si mesmo como un caso particular, *sui generis*, e invita o Outro a coidar do Ego conformándose coas súas características persoais e non das características universais) e empática (o Ego considera o Outro como un individuo que ten a súa propia dignidade e co que entra nun *rapport* e co que establece vínculos de carácter relacional que permite comprender en profundidade a propia individualidade de cada un)³⁴.

Como se dixo, estas características da relación na familia non son privativas da idade xuvenil, pero adquiren unha significación especial nesta fase na que os mozos han de aprender o sentido das relacións de reciprocidade, da autonomía persoal en

relación coas obrigas consigo mesmos e co outro e co exercicio da responsabilidade precisamente cando se está comezando a realizar, de forma autoapropiada, a vida persoal. É esta unha fase na que se conforman a conciencia persoal, que ten por función principal, segundo Pinillos, “hacer de la vida una realización con sentido”³⁵, a responsabilidade e a representación e acción da vida como proxecto, como proxección persoal. A realización deste proxecto presupón o crecemento en liberdade como experiencia persoal e o recoñecemento da alteridade como apreciación da liberdade do outro dentro de un “obrar en común” de seres libres que realizan progresivamente o valor e a norma protexendo o “si mesmo” de cada un³⁶.

Un problema especial que se está a manifestar con perfís propios na actualidade é o de “emancipación tardía” dos mozos-adultos, e mesmo dos adultos, respecto dos seus pais, cando menos respecto da dimensión asistencial. Esta realidade proba en non poucos casos os magros resultados da educación para a autonomía na vida adulta³⁷.

33 *Ibíd.*, p. 21-27.

34 Nesta última forma de relación “un mesmo-o outro” implícanse elementos e funcións propios dos sistemas e procesos de comunicación interpersonal. Cfr.: Redondo, op. cit. (capítulo 9).

35 Pinillos, J. L. (1983): *Las funciones de la conciencia. Discurso leído en el acto de recepción pública como Académico de Número*. Madrid, Real Academia de Ciencias Morais e Políticas, p. 123.

36 Maceiras, M. (1994): *Identidad y responsabilidad. Discurso correspondiente a la solemne apertura del curso académico 1994-1995*. Madrid, Universidade Complutense, p. 19 e seguintes.

37 Gil, E. (1999): “Emancipación tardía y estrategia familiar (el caso de los hijos que ni se casan ni se van de casa)”, *Revista de Occidente*, (197), 1-9. A este respecto, resulta significativo que os mesmos mozos se perciban, en termos xeracionais, como máis dependentes que a xeración dos seus pais (ver CIS (2003): *Sondeo sobre la juventud española. 2003. Primera oleada*. Á pregunta nº 12 sobre este aspecto, os mozos de 15 a 29 anos responden nun 56% que se estiman máis dependentes, contra un 38% que se estiman máis independentes).

Dentro do enfoque de educación ao longo de toda a vida adquire un sentido especial a educación na adultez e na anciandade. De conformidade co que se apuntou previamente, os estudos sobre relacións educativas dentro da familia tratan de modo preferente o par pais-fillos, ben sexa con referencia ás pautas de apoio dentro do seo familiar, ben no que ten que ver coa escola (rendemento, adaptación social escolar), etc. Este enfoque da educación familiar, cargado cara á relación cos menores, presenta algunhas limitacións. Ademais de deixar fóra de si as familias sen fillos, ou sen fillos menores, tende a afrontar a relación educativa dos máis vellos dende a mesma perspectiva, a do maior-avó coas súas implicacións de substitución, de apoio aos pais e, no mellor dos casos, de estimulación cognitiva e afectiva aos netos.

Non debemos renunciar a este tipo de enfoque pois, como se verá no apartado seguinte, a gran variabilidade de modelos e estruturas familiares aconsella valorar o potencial educativo dos maiores, e dentro destes o dos avós, en relación cos menores. Pero, antes de entrar nese punto, deben considerarse os obstáculos que se presentan para a realización da competencia persoal na vida adulta dentro da familia. Para

darlle coherencia á indagación seguiremos considerando o espazo do problema dende unha perspectiva cognitiva.

O desenvolvemento vital dos adultos en familia, incluíndo o caso específico das relacións entre os cónxuxes, ten lugar e maniféstase a través de situacións de crise. Cando dicimos que hai crises matrimoniais ou conflitos “de parella”³⁸ non estamos a facer outra cousa que expresar a situación ordinaria da condición humana, condición á que lle é propia a súa natureza “crísica” e “crítica”, tal como nos trouxeron á memoria os traballos zubirianos e de Cervera³⁹. En consecuencia, procede reiterar agora o dito a propósito da educación familiar respecto dos fillos, nenos e adolescentes: o conflito non é necesariamente negativo; máis aínda, pode considerarse que o seu control pode ser unha vía para o crecemento persoal e a estima propia e recíproca na vida conxugal. Con esta posición alíñase Polaino (2003) cando afirma que, “en principio, no hay que tener miedo a las crisis y conflictos conyugales, aunque tampoco hay que desear que sucedan [y que] las crisis conyugales tienen cierta similitud con las crisis de crecimiento de los adolescentes: pueden servir para madurar, para hacer crecer” (p. 230).

38 Ata que non se trate no apartado seguinte o punto dos distintos tipos de familia non se utilizará o termo “parella” (e, se se fai, usarase o termo entrecomiñado) como sinónimo ou análogo ao de matrimonio e iso, non xa por posibles e pertinentes argumentos axiolóxicos (cfr. Conferencia Episcopal Española, 2003; e 2004) ou xurídicos, senón porque, como se verá despois, dentro dos moitos tipos actuais de familia existen diversos tipos de relacións de pares ou de convivencia en parella (¿“conviven en parella”, por exemplo, unha nai viúva e o seu fillo adolescente ou un pai divorciado e o seu fillo do que ten a custodia?; ¿cales son os dereitos e deberes recíprocos?). O problema transcende os límites dun simple xogo de linguaxe.

39 Cervera, A. (1984): “Función crítica e proceso educativo”, en AA. VV. (1984): *Teoría de la educación*. Murcia, Límites.

Se adoptamos o enfoque sistémico-cognitivo para o diagnóstico e a terapia das relacións conxugais na familia, resulta necesario preguntarse cal é o núcleo básico destas relacións adultas como previsión e resposta respecto dos cambios producidos no propio medio familiar e no medio social no seu conxunto. Un problema metodolóxico que condiciona o estudo do problema da crise na vida familiar, sobre todo na vida conxugal, é o do enfoque do ciclo vital. Aínda que este enfoque é usual na psicoloxía evolutiva, na psicoloxía social, na psicopatoloxía e nas súas respectivas aplicacións á educación, e aínda malia a diminución do número de membros das actuais familias, non se debe esquecer que non é excepcional que convivan dentro dun mesmo espazo familiar membros que se atopan en estadios vitais distintos, o que equivale a considerar que resulta difícil aceptar que unha determinada familia se atopa, nun momento dado, nunha determinada fase de ciclo vital familiar⁴⁰. Isto prodúcese, non só en función do criterio do número e idade dos fillos, senón pola súa relación de in/dependencia social e económica. Máis aínda, a inestabilidade dos vínculos afectivos dos fillos xa emancipados, a descontinuidade laboral (ingresos e expulsións do mercado de traballo), etc. provocan frecuentemente a volta á casa dos pais dos xa emancipados.

Na vida conxugal dos adultos son bens que deben de se protexer o autoconceito e a autoestima persoal e do outro e o crecemento da percepción da competencia para afrontar os problemas familiares endóxenos e orixinados en relación co ámbito. Algúns dos principais riscos e obstáculos son a ignorancia respecto do outro e de si mesmo, a distorsión na percepción do valor propio e do outro, os estereotipos, o lugar de control (interno ou externo) de cada un dos pais, os estilos “atribucionais” e a interpretación sobre a causalidade do éxito e do fracaso⁴¹.

Estas ameazas do desenvolvemento positivo da competencia persoal e paternal baséanse no principio básico de que os individuos, aquí “en parella”, en relación dual, tenden a elaborar unhas representacións mentais, bastante consistentes e xeneralizadas, sobre os acontecementos ordinarios da vida en familia e dos membros dela e que, en consecuencia, propenden a comportarse de xeito coherente con tales representacións. Esas representacións son o froito de aprendizaxes temperás, frecuentemente previas á unión dos dous cónxuxes (por ex., aprendidas nas súas respectivas familias de orixe) ou na primeira fase do ciclo vital do matrimonio como tal.

É posible que unha boa parte dos conflitos emocionais e sociais dentro da familia teñan a súa orixe nestes mecanismos

40 Malia comprender a finalidade didáctica das obras pedagóxicas, de psicopsicoloxía e de psicopatoloxía da familia, como as citadas neste estudo, que adoptan o enfoque do ciclo vital tomado en empréstito da psicoloxía evolutiva, parece conveniente ser coherente co incremento da complexidade na tipoloxía familiar e dos seus problemas e posibles conflitos e ameazas ao seu potencial educativo o que nos leva a poñer en cuestión este método simplificado de traballo.

41 Polaino, *op. cit.*, capítulo 9.

cognitivos; tal adoita ser o caso das atribucións das enfermidades “familiares” dos fillos (“en *mi* familia no ha habido ningún caso...”), dos seus desaxustes sociais e, para o que nos interesa, respecto da atribución da causalidade e das estratexias de tratamento do “fracaso escolar” dos fillos. De aquí que os programas de asesoramento posteriores a estas situacións deban incluír non só accións sobre os alumnos e, se é o caso, sobre os seus profesores, senón tamén sobre os pais utilizando sobre eles estratexias de “terapia cognitiva de parella” (ou terapia cognitiva familiar). Como se sabe, a participación dos pais na prevención e tratamento dese “fracaso”, respecto do estudo independente no fogar, as súas expectativas, etc., reveláronse como factores explicativos da varianza, e da modificación, dos resultados escolares. Calquera aproximación ao tratamento cognitivo dos conflitos familiares de orixe escolar ten unha versión correlativa ao carácter da familia como espazo bixeracional (pais-fillos) e no seu caso trixeneracional (avós-pais-fillos).

A educación ao longo de toda a vida en familia inclúe os procesos formativos dos adultos e anciáns particularmente nos períodos críticos. Entre estes é usual que nos programas e nas monografías académicas e profesionais se afronten, sobre todo, a propia xubilación, a morte de seres queridos da familia nuclear, a relación cos fillos (polo menos parcialmente) emancipados e a relación entre avós e netos⁴². A

estas situacións habería que engadir outras tal como a do seguimento do propio proceso educativo cando se atravesa a liña, unhas veces crebada e outras máis sutil, do cambio do traballo á vida activa. Dentro da complexidade de situacións problemáticas que se dan dentro da relación “vellez-educación en familia” presentan especial interese as que concirnen ao xeito de vivir o tempo, ao autoconcepto e autoestima e á capacidade educativa dos adultos e anciáns respecto dos máis novos e, singularmente, dos nenos.

Parece bastante razoable estimar que o principal problema educativo-familiar dos anciáns é o do tempo cos seus diversos matices (tempo vivido, tempo “atencional”, darse de conta do presente, e tempo proxectivo, valoración social do tempo vital destas persoas...). Sen entrar en disquisicións etimolóxicas, podemos recoñecer que na familia de termos {vello, ancián} atopamos significacións e connotacións xenéticas, xenesíacas (“o que nos precede”, “o que vén antes de”), antinómicas (respecto do recente e do novo), valorativas (quen posúe moita experiencia acumulada), etc. Esta ambivalencia ou pluralidade de valencias dá lugar a senllas valoracións positivas (de aprecio) e negativas (de menos ou de desprezo) que se expresan ben en consideracións “físicas” (relativas ao mantemento do “vigor”, o que evoca a forza física, cando non especificamente sexual, do varón xuvenil ou adulto) ou “mentais” (aprécianse os vellos

42 Cfr., ademais das obras xa citadas, as de orientación de pedagogía xerontolóxica; Colom, A. J. e Orte, M. C. (coords.) (2001): *Gerontoloxía educativa y social*. Barcelona, Paidós; Limón, M. R. (2001): “Datos para una pedagogía gerontolóxica”, *Revista de Educación* (324) 341-361.

“que manteñen fresca a memoria”, non só mediata ou afastada, senón inmediata e de curto prazo, en contraposición aos “que perderon a memoria”). En efecto, a significación da vellez e da ancianidade está estreitamente ligada á da experiencia e do coñecemento acumulados, e isto vale tanto para o pensamento e a transmisión cultural colectivos (“os gregos somos nós”, en feliz expresión de Zubiri), como para esa mesma transmisión dentro das comunidades domésticas e as familias (os anciáns manteñen a capacidade de narrar; son, por dicilo así, narracións vivas) e para a construción do discurso histórico⁴³, persoal e interpersoal. Na ancianidade, cando o declinar da bioloxía se traduce en biografía consumada, a narración xunto á responsabilidade da vida, xa feita en boa medida, e a intelixibilidade das relacións interpersoais na familia, coróase a identidade cognitiva e moral de cada persoa⁴⁴.

O tratamento educativo dos adultos e anciáns dentro da familia debe ter presente os modos específicos como aprenden e como opera o seu cerebro en relación con e a partir da súa propia experiencia vital e das súas interaccións co ámbito⁴⁵. Aquí advírtese unha carencia dos currículos formativos dos educadores, pedagogos e psicopedagogos que han de ocuparse da formación das persoas de vida adulta e da ancianidade.

5. TIPOLOXÍA E EVOLUCIÓN DA FAMILIA COMO PROBLEMA EDUCATIVO

Ata agora falouse da relación entre familia e educación en xeral, como se puidese considerarse que existe un só modelo de familia, o da familia nuclear constituída por un varón e unha muller, unidos en matrimonio, con fillos, e da que tamén poden formar parte o ou os pais

43 Cfr. Janer, G. (2002): “Representación del mundo y conflicto moral”, *Revista de Educación* nº. extraordinario 7-12. O autor desenvolve a tese de que a narración permite ordenar a experiencia colectiva e fixala na memoria; sen ela, non sería posible lograr representacións coherentes, dadoras de sentido, para o comportamento humano, como tampouco se poderían construír suxeitos morais. Quizais por aquí se poida atopar maior sentido á relación entre quen precede ou vén antes e quen agora, ancián-neno, que nas consideracións habituais da relación estereotipada avó-neto. Se, como sinala Bárcena seguindo a pista do pensamento arendtiano, hai unha “poética do comezo”, habería tamén unha “poética do final” e sobre todo unha moi fecunda relación poética (non só “poemática”, senón tamén “poiética” cando lle “atopan” a do final e a do comezo); cfr.: Bárcena, F. (2004): *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona, Herder.

44 Domingo, A. (1998): “La conciencia: autonomía y solidaridad, capítulo 3, en Escámez, J., Pérez-Delgado, E., Domingo, A., Escrivá, V. e Pérez, C. *Educación en la autonomía moral*. Valencia, Generalitat Valenciana (aquí p. 47). Cfr., tamén, Escámez, J. e Gil, R. (2001): *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós.

45 Cfr.: CERI-OECD (2001): *Brain mechanisms and Learning in Ageing*. Editor. Neste documento dáse conta dos avances do coñecemento sobre a atención, memoria, creatividade e o procesamento da información lingüística analizado mediante a técnica da Tomografía de Emisión de Positróns (PET) (p. 5). A estimulación preventiva e correctiva permite mellorar a capacidade de recoñecemento de escenarios, estimular a creación de imaxes mentais, etc.

daquel ou daquela. Non obstante, na actualidade, e para o caso dos fogares europeos e, en xeral, dos países “desenvolvidos”, pódense recoñecer formas ben diversas de agrupación familiar: familia nuclear, fogar unipersonal, familia reconstituída, familia monoparental, convivencia en parella, etc.

Nos últimos anos están a acusar cambios moi fortes, sobre todo relativos, na frecuencia de casos, a novos tipos de familia⁴⁶. Os resultados destas modificacións prodúcense a partir de senllos cambios na evolución no número de matrimonios, as rupturas conxugais, a evolución do crecemento (ou diminución) poboacional, a redución dos nacementos, o envellecemento da poboación, a inmigración, etc.

A evolución da familia e da poboación en xeral en España nos últimos anos caracterízase polas seguintes tendencias e datos significativos⁴⁷:

- Estancamento poboacional practicamente ata o ano 2000.
- Diminución drástica da natalidade (o lixeirísimo crecemento dos últimos anos débese fundamentalmente á chegada dos nados en familias

de inmigrantes) e redución no índice de fecundidade (que non asegura a reposición da poboación).

- Atraso na idade media do matrimonio (dende 1994 a 2001 atrasouse un ano e oito meses no varón, ata os 31,28 anos, e un ano e dez meses (29,05) na muller).
- Atraso na idade media de maternidade (cunha idade superior aos 30 anos).
- Aumento da expectativa de vida dos membros da familia.
- Incremento da inmigración (máis dun millón de persoas dos anos 1996-2002) e cambio na orixe da inmigración (diminución dos procedentes da Unión Europea⁴⁸ a favor dos hispanoamericanos e marroquís).
- Envellecemento da poboación (en vinte anos a poboación maior de 65 anos incrementouse nun 64% existindo na actualidade máis de 1,6 millóns de maiores de 80 anos).
- Mantemento do número de matrimonios/ano en termos absolutos

46 Cfr.: Alberdi, C. (1999): *La nueva familia española*. Madrid, Taurus; Beck-Gernsheim, E. (2003): *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona, Paidós.

47 Fontes: Instituto de Política Familiar (2003): *Informe Evolución de la Familia en España 2003* (www.ipfe.org). O informe achega información valiosa sobre a evolución das políticas e prestacións familiares en España en termos moi desfavorables en termos absolutos e en relación con Europa; Zoido, F. e Regueiro, A. (2004): *La población de España*. (en: www.ine.es; *Movimiento natural da población española*). Cfr., tamén, Puyol, R. (1999): *Dinámica de la población en España. Cambios demográficos en el último cuarto de siglo*. Madrid, Síntese.

48 A referencia á Unión Europea debe entenderse neste punto previa ao 1 de maio de 2004, isto é, antes da incorporación dos dez novos membros producida nesa data.

(preto de 200.000) e moi forte decreemento en termos relativos (con relación á poboación media da idade correspondente).

- Crecemento nas taxas de ruptura conxugal (115.000 casos de separación ou divorcio en 2002).
- Incremento dos matrimonios civís (aproximadamente, a cuarta parte).
- Aumento da natalidade extramatri-monial (en torno ao 20% dos fillos).

Loxicamente, esta información vale para o conxunto español, pero pódese recoñecer unha forte variabilidade interna segundo comunidades autónomas, provincias e capitais de provincia. Así, respecto da nupcialidade, natalidade e mortalidade aprécianse diferenzas importantes entre as comunidades autónomas⁴⁹:

- Taxa media de nupcialidade para o conxunto de España: 5,09‰ (comunidades con taxas máis baixas: Canarias, 3,77, Madrid, 4,51 e Galicia, 4,53; comunidades con taxas máis altas: Andalucía, Castilla-La Mancha e C. Valenciana, con taxas entre 5,77 e 5,63).
- Taxa media de natalidade para o conxunto de España: 10,14‰ (taxas máis elevadas en Región de Murcia, 12,80, Baleares, 12,16, e Madrid, 11,50; e máis baixas en Asturias, 6,39, Galicia, 7,18, e Castilla y León, 7,36).

- Taxa media de mortalidade para o conxunto de España: 8,92‰ (con valores máis altos en Asturias, 11,66, Aragón, 10,68 e Galicia, 10,49).

Do mesmo modo, obsérvase unha forte variabilidade interprovincial dentro dunha mesma comunidade autónoma; así, por exemplo, e con respecto á natalidade en Castilla y León, entre Segovia e Zamora con diferenzas de máis de punto e medio, por dez mil habitantes, a favor daquela; ou, dentro de Galicia, entre Pontevedra e Lugo, con preto de tres puntos menos nesta provincia, o que está asociado a ser esta a provincia española de máis baixa taxa de nupcialidade (3,66‰).

A suma dos tres fenómenos demográficos considerados (nupcialidade, natalidade e mortalidade, sen considerar a fonte de variación das migracións) indica que o crecemento vexetativo resulta practicamente nulo (-0,01‰ no conxunto de España no ano 2003 respecto do ano anterior), e o máis alto é o de Baleares (1,89) e o máis baixo o de Galicia cun crecemento de -7,71‰ (de novo con Lugo co menor crecemento (-11,72‰) nos conxuntos galego e español).

Os anteriores datos móstrannos unha transformación radical no mapa da estrutura e dinámica da familia en España e en relación con Europa, así como unha forte variabilidade interna entre comunidades e provincias, o que está a condicionar intensamente as correspondentes políticas sociais e educativas. Tales políticas están

49 Fonte: INE (2004): *Movimiento natural de la población española* (www.ine.es).

afectadas pola magnitude e o ritmo dos cambios sinalados, de maneira que as previsións están sendo superadas pola realidade dos feitos. Isto pode explicar que no noso país e noutros países europeos se estean a producir cambios normativos referentes á inmigración e que, por poñer un exemplo moi concreto de planificación educativa, a escolarización dentro dos límites da educación obrigatoria, con especial incidencia na primaria, deba facerse practicamente ao longo de todo o curso, polo que son precisas as “aulas de enlace”, etc. Á dificultade de ter que se enfrontar con estes cambios súmase a ignorancia con respecto á situación familiar dos inmigrantes sen legalizar (cunha poboación estimada de máis de 300.000 persoas) e que, non obstante, están a realizar un traballo, sobre todo no sector dos servizos⁵⁰.

Un dos riscos que cabe prognosticar é o de que a necesidade de ampliación das prestacións sociais, sanitarias, pensións, etc. a unha poboación progresivamente envellecida poña en situación de risco o mantemento, e moito máis a mellora, na prestación de servizos educativos, de tal forma que a familia deba asumir maiores responsabilidades e cargas educativas e económicas nos próximos anos.

50 Por definición, hase de asumir a hipótese de que estes inmigrantes experimentan situacións de fogar monoparental, pai ausente, etc., polo menos ata que se regulariza a súa situación política e se lles recoñecen os seus dereitos cidadáns.

51 Pérez, P. M. (coord.), Marín, R. e Vázquez, G. (1992): *Los valores de los niños españoles 1992*. Madrid, Fundación Santa María.

52 Cfr.: CIS (2003): *Sondeo sobre la juventud española. 2003. Primera oleada*. Á pregunta (nº. 8) específica sobre o nivel de satisfacción sobre a vida persoal relativa á familia, o 96% dos enquisados contestan que están “moi satisfeitos” ou “bastantes satisfeitos” sendo o aspecto mellor valorado dos once sobre os que se lles preguntou aos mozos entre 15 e 29 anos.

Diversos estudos sociolóxicos revelan a enorme importancia que a familia ten para o benestar das persoas (Iglesias de Ussel, 1998, 62; Pérez-Díaz e outros, 2000, 126) como se proba nas enquisas. Nenos⁵¹ e mozos⁵² tenden a valorar moi positiva ou positivamente a familia, sobre todo en situacións de necesidade ou adversidade.

Os cambios sociais están dando lugar á aparición de novos tipos de familia, feito que deberá ter presente a pedagogía para desenvolver accións educativas diferenciadas. Na actualidade, e sen entrar a considerar posibles cambios culturais a curto-medio prazo e, o que chegará acaso a ser máis grave, os cambios vinculados cos desenvolvementos científicos de carácter biolóxico (os grandes cambios culturais poden vir imperados por achados científicos ligados coa paternidade e maternidade, prevención de enfermidades neurolóxicas hoxe irreversibles nos anciáns), pódense identificar, polo menos, os seguintes tipos de familia e fogares:

A) Familias nucleares

É a familia que está composta por un varón e unha muller, unidos mediante matrimonio, e polos seus fillos, se é o

caso. Segue sendo o tipo de familia máis frecuente en España e no noso ámbito, pero xa non pode considerarse como o único tipo de familia. Na actualidade, este tipo de familia representa o 22% do total; nela repártense, de xeito habitualmente asimétrico entre a nai e o pai, a satisfacción de necesidades básicas (de apego, de afecto, coidado, atención e estimulación temperá, de control e esixencia, de axuda, etc.).

B) Fogares monoparentais, co pai (ou a nai) ausente

Neste tipo de fogares vive unha familia constituída por unha nai ou un pai sen cónxuxe ou co cónxuxe habitualmente ausente e, polo menos, un fillo menor de idade (a ausencia do pai ou da nai dá lugar á denominación do tipo de familia con fillo ou fillos menores de dezaioito anos; obviamente, este tipo de fogar continúa máis alá do acceso dos fillos á maioría de idade). Tipicamente, estas familias están constituídas por mulleres divorciadas que obtiveron a custodia dos fillos ou por mulleres que nunca estiveron casadas. É un tipo de familia en aumento en España.

Conforme coa experiencia clínica, a síndrome do pai (ou, aínda que moito

menos frecuente, da nai) ausente asóciase con carencias psíquicas de diversa índole⁵³. Este tipo de familia tamén está en aumento debido a diversas causas: rupturas familiares, viuvez, localizacións ou horarios laborais incompatibles dos pais, emigración, etc.

C) Familias constituídas en segundas ou sucesivas nupcias

Son familias que se recompoñen despois dunha ruptura provocada polo falecemento dun dos membros da parella ou polo divorcio. É o terceiro tipo máis frecuente nos países dos nosos arredores, aínda que a bastante distancia da porcentaxe que representan as familias completas e as monoparentais⁵⁴. O caso máis simple é o do falecemento do pai ou da nai ou de longas ausencias dun deles; nestes casos, falta o “diálogo” (con relacións de apoio e control por parte dos dous proxenitores) familiar, o que esixe a prestación desas dúas funcións por parte do pai ou nai presente. Nos casos de ruptura ou falecemento seguidos de nova unión dáse lugar a situacións máis complexas, sobre todo se se achegan á nova familia os fillos de unións anteriores, con relacións moi matizadas de identificación dentro das novas fratrías, de relación coa nai ou pai orixinario, etc.

53 Cabe falar da “síndrome do pai ausente”, tal como se fai en Polaino, A. (1993): “La ausencia del padre y los hijos apátridas en la sociedad actual”, *Revista Española de Pedagogía* 56 (196) 427-461, onde se entende por tal síndrome “el cortejo de privaciones afectivas, cognitivas, físicas y espirituales que al hijo le sobrevienen como consecuencia del vacío que se opera en las relaciones paterno-filiales” (p. 429). O autor afirma que os fillos necesitan das relacións co pai e coa nai, illada e conxuntamente consideradas.

54 Segundo INE (2004): *Anuario estadístico de España*, a porcentaxe de matrimonios segundo estado civil dos contraentes variou, dende 1994 a 2001, dende un 90,8% ata un 89,6% de solteiro con solteira (e, para os mesmos anos, os estados civís dos contraentes cambiaron, dende o 93,4% a 92,9%, no caso dos varóns, e dende o 95,2% ao 94,2%).

D) Parellas de feito

A convivencia en parellas unidas por lazos de afecto, pero sen o vínculo legal do matrimonio, tamén se foi estendendo cada vez máis na maioría das sociedades occidentais, cando non hai moito tempo era excepcional. Con certa frecuencia, este tipo de unión dá lugar, pasado un tempo, a unións matrimoniais das que nacen fillos e que constitúen familias nucleares de tipo dinario.

E) Fogares unipersoais

Nestes casos, tamén en aumento (un de cada cinco fogares en España, segundo os últimos datos dispoñible), non cabe falar propiamente de familia xa que falta a relación de vínculo entre dúas ou máis persoas que é unha das características básicas da familia. Os antecedentes dos fogares unipersoais son moi variados (viuvez e solteiría na ancianidade, solteiría logo da emancipación dos pais, divorciados sen fillos ou sen a súa tutela, etc.).

Cada un deses tipos de familia xera patróns de diálogo e de relación moi diferenciados. Tal como se indicou, é usual a pertenza dos mesmos suxeitos a diversos tipos de familia ao longo do ciclo vital. Outra fonte de variación atópase no feito da pertenza dos pais a culturas, linguas, nacionalidades e relixións diversas. En España, segundo os últimos datos dispoñibles (INE, 2004), un de cada oito matrimonios e case na mesma proporción de fillos nados éo de casos nos que un, polo menos, dos dous proxenitores non é español de nacemento.

Esta variabilidade nos tipos de familia apunta a profundos cambios nos modos de representación da realidade. Hoxe por hoxe, aínda resulta razoable propugnar que, para casos sen especiais conflitos, o modelo da familia nuclear presenta un maior potencial educativo sobre a mente dos nenos, mozos, adultos e anciáns pola súa contribución á formación da identidade persoal, incluída a identidade sexual, e do diálogo intra e interxeracional.

6. UN PROBLEMA, DE CARA AO FUTURO: ¿CAL É O PAPEL DA FAMILIA NA SOCIEDADE CIVIL NUNHA SITUACIÓN DE CRISE DA SOCIEDADE DO BENESTAR?

A variación na tipoloxía familiar e a evidente situación de cambio que experimenta esta institución, xunto á crise propia da sociedade do benestar, formula o problema da relación entre unha e outra e as súas respectivas capacidades e competencias para asegurar o ben común dos seus membros.

Inicialmente, pode afirmarse que se produciu unha progresiva transferencia de certas funcións protectoras, dende a familia, primeiro ao chamado estado protector, e despois á que denominamos sociedade do benestar. Atopamos neste desprazamento unha mostra de progreso social na mesma medida que a sociedade sexa capaz de asegurar o acceso a certos bens (materiais e culturais) con certa independencia das condicións familiares orixinais. Esta

situación deuse, sobre todo, tras situacións de guerras e catástrofes⁵⁵.

Non obstante, a existencia destas institucións e servizos non quebra o principio de solidariedade familiar, senón que, pola contra, o segue existindo, mesmo con maior forza; e iso por dous motivos. En primeiro lugar, pola propia crise e incerteza no crecemento de gasto e de aseguramento da prestación de servizos sociais; tal é o caso do incremento na demanda de seguros privados ou de novos sistemas de pensións que cobren, total ou complementariamente, riscos só parcialmente ou en absoluto cubertos pola actuación pública. Neste sentido, pasamos, dende o estado protector á sociedade do benestar e, polo momento, á crise desta sociedade. A solidariedade interxeracional (por exemplo, respecto do sistema de repartición, en lugar do da capitalización, nas pensións) está existindo que sexa de novo a familia a que, como mínimo, coopere ao logro da asistencia a todos os membros da comunidade familiar. Pero, ademais, estase a comprobar que a satisfacción dalgunhas destas necesidades pode darse en mellores condicións coa colaboración familiar ou mediante axudas prestadas no propio

fogar familiar, como acontece con respecto á intervención en fogares unipersoais ou nos que hai enfermos en situación de atención primaria⁵⁶.

En consecuencia, a acción educativa sobre a familia debe incluír o desenvolvemento do compromiso coa satisfacción futura das necesidades básicas de todos os membros da propia comunidade, da capacitación para a supervivencia no tempo futuro e do logro da solidariedade interxeracional.

Un ámbito específico da acción familiar sobre o desenvolvemento dos seus membros é o estritamente educativo. Este problema presenta tres dimensións, a saber: a da contribución da familia á educación básica dos menores; a da educación permanente de todos os compoñentes da familia; finalmente, o da educación formal, de carácter básico, no seo da propia familia. Estas tres dimensións intégranse no compromiso da familia cunha educación básica de calidade de todos os seus membros, e dela mesma no seu conxunto, “ó longo e ancho da vida”⁵⁷.

Dentro deste enfoque e en relación cos escenarios futuros que a OCDE iden-

55 No estudo deste problema, tan ligado á calidade de vida, fanse presentes eses problemas que se expresan mediante xogos de palabras (*well-fare; war-fare; well-being*, etc.). Cfr.: Nussbaum, M. C. e Sen, A. (eds.) (1986): *La calidad de la vida*. México, FCE.

56 Segundo un recente estudo británico, a atención á familia respecto de cuidados propios da atención primaria mellora moi sensiblemente os resultados. Cfr: Asen, E. et alii (2004): *Ten minutes for the family: systemic interventions in primary care*. London, Routledge. Véxase, tamén, *British Medical Journal*, 328, 8 de maio de 2004, un traballo no que se refire que formar os familiares de pacientes con accidentes cerebrovasculares resulta máis eficaz para os enfermos e familiares (mellora a súa saúde física e a psíquicosocial da familia) “...e aforra diñeiro”.

57 Vázquez, G. (2002): “El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 39-57.

tificou con respecto ao desenvolvemento futuro dos sistemas educativos⁵⁸, é preciso apuntar cal pode chegar a ser o papel da familia nos escenarios máis probables, a saber:

- O da escola como centro baluarte contra a fragmentación social e a crise de valores.
- A escola concibida como organización de aprendizaxe.
- A sociedade en rede.

O primeiro destes tres escenarios (correspondente ao terceiro dos seis da OCDE) esixiría o concurso da familia, tanto para evitar esa fragmentación social, cultural e educativa, coma para manter a consistencia dos valores básicos da formación humana e da convivencia social. Os dous últimos (cuarto e quinto na clasificación da OCDE) son, con bastante probabilidade, os máis verosímiles para a educación do futuro, polo menos nos países desenvolvidos, o que non obsta a que presenten riscos, sobre todo este último, para a construción persoal e comunitaria⁵⁹ pola súa potencial ameaza á construción da identidade persoal, do dereito á dife-

renza e da exclusión (en relación coa “división dixital”⁶⁰) no exercicio dos dereitos de terceira e cuarta xeración⁶¹.

En calquera destes escenarios a calidade da educación (concebida como resultado, como proceso e mesmo como sistema) require que se produza unha interacción positiva entre a familia e a escola; e que se reconsideren os límites das funcións de educación, custodia e estimulación da aprendizaxe ás que a familia non pode renunciar. En efecto, estudos sociolóxicos recentes proban que os pais tenden a desexar que os nenos e adolescentes pasen a maior parte do seu tempo na escola, co cal se reforza aínda máis a delegación fundamental da súa responsabilidade nas institucións educativas (Pérez-Díaz, Rodríguez e Sánchez, 2001).

Tal delegación non afecta unicamente as funcións nucleares da instrución e da educación, senón tamén, como se puxo de manifesto nos últimos anos a propósito do problema do horario e do calendario escolares, a función da custodia. ¿Ata que punto é propia do “sistema educativo” (escolar) a función da custodia dos nenos en horarios “extraescolares”? ¿É esta unha función edu-

58 *Ibíd.*, *ibíd.*; na p. 46 sinálanse os seis escenarios agrupados en tres pares (escenarios de extrapolación do actual estatus escolar; de “reescolarización”; e escenarios desescolarizadores).

59 Vázquez, G. (2003): “Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación”, *Revista de Educación*, nº. extraordinario, 13-31.

60 A este respecto habería que formularse que a superación da división dixital require non só unha dotación instrumental e unha alfabetización tecnolóxicas na escola, senón dotacións nos fogares; así o demandan informes técnicos como o *COTEC*, o *Informe Soto*, etc.

61 Touriñán, J. M. (1999): Globalización, desarrollo y política regional, en Ortega, P. e Mínguez, P. (coords.) *Educación, Cooperación y Desarrollo*. Murcia, Cajamurcia, 35-67. Cfr., tamén: García Carrasco, J., Gros, B. e Axuste, A. (2002): “Sociedad-red, educación e identidade”, en Gervilla, E. (coord.) *Globalización, Inmigración y Educación*. SITE. Granada, Universidade de Granada, 25-91.

cativa, asistencial, socioeducativa? A incorporación da muller ao traballo, o desenvolvemento de familias mononparentais, de pai (ou nai) ausente, etc. están provocando unha maior demanda de funcións complementarias por parte da escola, o que demanda unha maior flexibilidade no enfoque organizativo, na xestión de tempo e espazo e no uso de novos profesionais da educación, principalmente de educadores sociais e de especialistas de ciclos formativos da formación profesional de nivel superior (educadores infantís, animadores socioculturais, especialistas en integración social, etc.).

Esta flexibilidade, levada ao límite, sitúa o problema dentro dos límites da desregulación do sistema educativo⁶². Dadas as incertezas que se producen no medio interno e no ambiente escolar non debe sorprender que os pais manteñan, en España, unha actitude ambivalente ante a situación do subsistema escolar, actitude que os citados Pérez-Díaz, Rodríguez e Sánchez rotularon de “aquiescencia e reticencia ante o *statu quo*”⁶³. Este deixar as cousas, máis ou menos, como están non axuda a identificar, nin moito menos a resolver, os novos pro-

blemas cos que se enfrontan familia e escola: logro dunha cultura común e dunha identidade persoal e comunitaria, igualdade de oportunidades (non só no acceso, senón nos procesos escolares internos), promoción social, pero tamén unha certa “desescolarización” da educación que, levada ao límite, esixe a presentación da *homeschooling*⁶⁴, polo menos, como simple posibilidade na sociedade da información.

7. ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS NA FAMILIA

As análises e metaanálises de avaliación psicolóxica e psicopatolóxica da familia coinciden en sinalar como variables explicativas máis significativas e explicativas da dinámica familiar as da cohesión, a adaptabilidade e a comunicación⁶⁵. Se partimos deste estado de coñecemento, teremos que concluír que a institución familiar ten un potencial de inclusión social e comunitaria superior e anterior á de calquera outra institución (dende logo, á da propia escola e ao resto da sociedade).

62 Vázquez, G. (1994): “Dificultades y compromisos de la teoría de la educación ante la “desregulación” educativa”, *Revista de Ciencias de la Educación* (157) 141-155.

63 Pérez-Díaz, V., Rodríguez J. C. e Sánchez, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, Fundación “La Caixa”, p. 277-284.

64 Na citada investigación de Pérez-Díaz e Sánchez dise que os pais son radicalmente contrarios a permitir experiencias do *homeschooling* (p. 281). En termos históricos, a Lei de ensino primario de 1941 autorizaba o réxime de ensino doméstico. Non obstante, nos últimos anos producíronse algúns casos e demandas familiares illadas en España a favor deste peculiar réxime educativo-“escolar” (con distintas resolucións xudiciais e administrativas). Outra situación ben distinta, perfectamente regulada, é a do réxime doméstico da educación básica dos nenos con patoloxías graves que non requiren hospitalización continuada, pero que lles impiden asistir á escola.

65 Polaino-Lorente, A. e Martínez, P. (1998): *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia*. Madrid, Rialp (capítulo 13).

Unha vez recoñecido este presuposto, resulta mester distinguir entre as diferentes potencialidades de cada familia concreta segundo o seu peculiar estilo de comunicación, o seu maior ou menor grao de cohesión, etc. Este estilo variará ao longo do ciclo vital da familia e conforme cos seus cambios ou estados, pero aínda así cabe identificar certas características típicas dos diversos “estilos familiares”:

A) Estilo autoritativo-recíproco

É o habitual dos pais que exercen un control firme, consistente e razoado. Dentro destas familias establécese con claridade o principio de reciprocidade dos dereitos e deberes de pais e fillos. A diferenza do estilo autoritario, o autoritativo baséase no uso razoable e xusto da autoridade co seu potencial para favorecer o desenvolvemento das persoas que forman parte da comunidade familiar⁶⁶.

B) Estilo autoritario-represivo

O control dos pais é ríxido ao combinarse coa falta de apoio e de diálogo. É, ademais, minucioso, deixando pouca marxe ao exercicio da liberdade persoal. Como resultado, xérase unha baixa cohesión dentro da familia e os seus comportamentos son máis formais e exteriormente ordenados que expresivos do logro dunha orde estimada como integración de diferenzas similares dentro de todo. No medio prazo adoita dar lugar a fenómenos de rebeldía e ruptura da comunicación fami-

liar; os límites ríxidos adoitan estar asociados a unha baixa conexión intrafamiliar.

C) Estilo permisivo-indulxente

Os pais non establecen normas estritas, nin minuciosas, respecto do comportamento dos fillos dentro do fogar. Aceptan e toleran as súas condutas sen mostrar os límites aos que deben axustarse. Por iso, adoita darse lugar a unha deficiente aprendizaxe do autocontrol dos fillos na infancia, adolescencia e acceso á condición de xuventude adulta.

Este estilo familiar, cando se leva ao límite, dá lugar a outro patrón caracterizado non xa pola permisividade, senón pola negligencia ou abandono das responsabilidades dos pais con respecto ao ben superior dos menores.

As estratexias educativas familiares son moi diferenciadas dentro e entre os tres, ou catro, estilos identificados. Pero todas elas gardan algunha relación, máis ou menos intensa, con patróns e variables de interacción e comunicación sen esquecer que, como xa sinalara Rof Carballo, no diálogo constitutivo da persoa e da comunidade existen tres planos, neurobiolóxico, psíquico e existencial, e que en tal diálogo constitutivo “lo fundamental no se concreta en palabras, [sino que] también es diálogo la caricia, el tono de voz, el tibio regazo, la atmósfera, el clima, el acento vernáculo, la tensión discrepante de los cónyuges, la ansiedad en el ambiente, el miedo o la desconfianza”⁶⁷.

66 Cfr.: Esteve, J. M. (1979): *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid, Anaya. Afóndase na distinción da que xa se ocupara Jaspers, en 1958, en *Freiheit und Autorität*.

67 Rof Carballo, J. (1976): “La familia, diálogo recuperable”, en Rof Carballo, J. e outros. *La familia, diálogo recuperable*. Madrid, Karpos, p. 381-282.

As familias controlan estas variables por dúas vías: xerando determinadas estratexias dentro da familia e seleccionando ambientes favorables e compatibles (positiva ou negativamente pois ás veces selecciónanse, por acción ou omisión, ambientes incompatibles xerándose disonancias cognitivas nos menores e poñendo en risco a adaptabilidade familiar).

Ao lado destas estratexias selectivas e intencionadas danse outros de carácter máis latente e implícito que patente. Todas elas poden entenderse organizadas arredor do potencial e das estratexias propias da comunicación e do diálogo⁶⁸. Existen outras variables contextuais típicas da familia que aparecen relacionadas en diversos países con procesos escolares tales como a da aptitude para a lectura⁶⁹.

En Estados Unidos, utilizando datos do NICHD (National Institute of Child Care and Youth Development), o ECCRN (Early Child Care Research Network) construíu un modelo estrutural

de predición do rendemento escolar dos alumnos no ingreso e nos primeiros anos de primaria nos ámbitos da lectura e matemáticas. Despois de aplicar a técnica da análise de pistas causais, os resultados proban que existen moitos factores que interveñen no tránsito á escola primaria entre os cales se destacan a educación familiar, a atención social á infancia e o ámbito escolar⁷⁰.

8. SÍNTESE CONCLUSIVA

A familia é o ámbito onde se constitúe plenamente a persoa, o espazo no que se logran as aprendizaxes básicas de carácter lingüístico, cognitivo, emocional, social, moral, etc. Os estudos actuais permiten verificar que os procesos cognitivos e de pensamento máis básicos se xeran e desenvolven no contexto familiar e que patróns máis ou menos ricos de interacción, sobre todo lingüística, se relacionan con mellores desenvolvementos da intelixencia e promoven resultados

68 Os estudos de Coleman e de Bernstein puxeron de manifesto a relación entre linguaxe familiar e rendemento escolar.

69 Segundo a análise feita por Sarramona dentro do traballo citado de Vázquez, Sarramona e Beira (2004): no que traballa sobre estatísticas da OCDE, “los estudiantes de familias monoparentales en los países miembros de la OCDE tienen puntuaciones de lectura que están en promedio 12 puntos más bajo que los estudiantes de otros tipos de familias”, se ben esta relación ten unha intensidade moito menor noutros países non membros desta organización. O mesmo autor destaca que, segundo o *Informe Pisa*, os resultados mostraron que os estudantes que teñen unha interrelación máis frecuente cos seus pais, tanto nos asuntos culturais como sociais, tenden a ter un mellor desempeño na escala de aptitude para a lectura.

70 NICHD Early Child Care Research Network (2004): “Multiple pathways to early academic achievement”, *Harvard Educational Review*, Sprint, 1-29. O modelo inclúe tres contextos (estilos parenterais relativos sobre todo á calidade da interacción lingüística ordinariamente da nai, a atención social e o ámbito escolar) e dous factores relativos aos nenos (destrezas lingüísticas e destrezas sociais) que actúan como preditores do rendemento escolar nos primeiros anos de primaria; inclúense como variables de control, tanto o sexo dos nenos, como a educación maternal (p. 6).

positivos nas aprendizaxes escolares máis básicas.

A actual situación de crise da familia e a aparición de novos tipos de familia confirman a necesidade de elaborar unha pedagogía familiar diferenciada e complexa que teña presentes os diferentes modelos e contextos sociais e culturais que se dan entre as familias e dentro de cada unha delas. Os programas de enriquecemento cultural, formativo, e mesmo tecnolóxico, sobre as familias contribuirán a unha mellora dos contextos de aprendizaxe, non só dos nenos e mozos, senón tamén dos adultos e dos anciáns.

Dentro do amplo escenario de accións pedagóxicas sobre a familia destácanse algunhas como especialmente significativas e urxentes: a actuación sobre ela para lograr unha interacción de calidade cos nenos na primeira infancia a través de estimulacións e modificacións cognitivas temperás, a relación coa escola, sobre todo no ingreso e primeiros anos de escolaridade, co ocio e a saúde dos menores e novos e, en xeral, co cultivo de todos os ingredientes de calidade de vida de todos os seus membros. Debe superarse a idea dominante de que a familia só require for-

mación en relación cos fillos no que se adoita entender primeiro estadio do seu ciclo vital como tal familia e considerarse que toda ela require a acción formativa ao longo de toda a vida, do mesmo modo que a educación familiar contribúe a “ensanchar” as posibilidades educativas dentro do enfoque de educación ao longo e ao ancho da vida.

Do mesmo modo, resulta preciso destacar o potencial educativo das familias en relación co logro dunha axeitada preparación respecto da complexidade propia da sociedade multicultural na que viven os nenos e mozos. Unha profunda reflexión, vivencia, da complexidade da propia familia e da doutras familias e a aprendizaxe dos patróns de interacción máis axeitados constitúen senllas vías para “familiarizarse” con estas fontes de diferenzas tan relacionadas coa calidade da vida⁷¹.

Para desenvolver estas accións requírese o desenvolvemento da pedagogía familiar como ámbito específico de coñecemento pedagóxico e como eixe de formación académica e preprofesional dos profesionais da educación nas universidades.

71 Véxase, a este respecto, PNUD (2004): *Informe sobre el Desarrollo Humano* e, singularmente, os capítulos 3º e 5º, respectivamente, sobre a construción de democracias multiculturais e sobre a globalización e a elección cultural. De acordo con isto, cabería afirmar que a familia está capacitada, polo menos potencialmente, para integrar as relacións entre globalidade, localidade, inclusión e cohesión social, educación e identidade persoal e comunitaria (en relación co que, dende unha perspectiva das relacións entre educación, cooperación e desenvolvemento formulouse por Touriñán, op. cit.).

BIBLIOGRAFÍA

- Asen, E. et al. (2004): *Ten minutes for the family: systemic interventions in primary care*. London, Routledge.
- Asensio, J. M. (2004): *Una educación para el diálogo*. Barcelona, Paidós.
- Aznar, P. e Pérez, P. M. (1986): “La familia y el proceso educativo”, en Sánchez, S. (dir.) *Enciclopedia de la educación preescolar*, Tomo I. Santillana, Madrid, 435-450.
- Bárcena, F., Escámez, J., Ortega, P. e Puig, J. M. (1999): *Las competencias morales básicas en la formación de ciudadanos*. XVIII SITE. Guadalupe (Cáceres), Universidade de Extremadura.
- Bronstein, Ph. e Cowan, C. P. (1988): *Father today. Men's changing role in the family*. N. York, John Wiley and Sons.
- Bruhn, J. G. e Philips, B. U. (1984): “Measuring social support: A synthesis of current approaches”, *Journal of Behavioral Medicine*, 7, 151-169.
- CERI-OECD (2003): *Emotion and Learning Planning Symposium*. Paris, editor.
- Coleman, J. S. (1991): “Parental Involvement in Education”, en *Policy Perspectives*. Washington, DC., U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Coleman, J. S. et al. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S. Govern Printing Office.
- Colom, A. J., Pérez, P. M. e Vázquez, G. (2001): “Calidad de vida, ambiente y educación”, en Vázquez, G. (ed.) (2001): *Educación y calidad de vida*. Madrid, Editorial Complutense, 1-37.
- Coloma, J. (1993a): “Estilos educativos paternos”, en Quintana, J. M. (coord.) *Pedagogía familiar*. Madrid, Narcea, 45-58.
- Conferencia Episcopal Española (2003): *LXXXI Asamblea Plenaria de la CEE. Directorio de la pastoral familiar*. Madrid, editor.
- Conferencia Episcopal Española (2004): “A favor del verdadero matrimonio. Nota del Comité Ejecutivo de la CEE”. Madrid, 20 de julio de 2004.
- Domènech, E. (1993): “La interacción padres-hijos y sus consecuencias psicopatológicas y psicoterapéuticas”. *Revista Española de Pedagogía*, 51 (196), 531-550.
- Escámez, J. e Gil, R. (2001): *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós.
- Escámez, J., Pérez-Delgado, E., Domingo, A., Escrivá, V. e Pérez, C. (1998): *Educación en la autonomía moral*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- First, M. B., Frances, A., e Pincus, H. A. (2002): *DSM-IV-TR. Manual de diagnóstico diferencial*. Barcelona, Masson.
- Gervilla, E. (coord.) (2002): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid, Narcea
- Gordillo, M. V. (1993): “El asesoramiento a los padres en los problemas educativos”, en Quintana, J. M. (coord.):

- Pedagogía familiar*. Madrid, Narcea, 159-171.
- Gracia, E. e Musitu, G. (2000): *Psicología social de la familia*. Barcelona, Paidós.
- INE (2003): *Indicadores sociales de España*, (www.ine.es).
- INE (2004): *Cifras INE. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística en el día internacional de la familia*. (www.ine.es).
- INE (2004): *Tendencias demográficas durante el siglo XX en España*. (www.ine.es).
- Instituto de Política Familiar (2003): *Informe Evolución de la Familia en España 2003* (www.ipfe.org).
- Martínez-Freire, P. F. (1995): *La nueva filosofía de la mente*. Madrid, Tecnos.
- Musitu, G. e Cava, M. J. (2001): *La familia y la educación*. Barcelona, Octaedro.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004): "Multiple pathways to early academic achievement", *Harvard Educational Review*, Spring, 1-29.
- Núñez, L. (2003): "Relación familia-escuela. Fracaso escolar", en Gervilla, E. (Coord.) *Educación familiar*. Madrid, Narcea, 121-130.
- OCDE/Instituto de Estadística da UNESCO (2003): *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del Proyecto PISA 2000*. París, OCDE.
- Pérez-Díaz, V. e outros (2000): *La familia española en el año 2000*. Madrid, Fundación Argentaria.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. e Sánchez, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, Fundació "La Caixa".
- Pinillos, J. L. (1976): "Autoridad y coordinación familiar", en Rof Carballo, J. e outros. *La familia, diálogo recuperable*. Madrid, Karpos, p. 265-275.
- Polaino, A. (2003): *Familia y autoestima*. Barcelona, Ariel.
- Polaino-Lorente, A. e Martínez, P. (1998): *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia*. Madrid, Ediciones Rialp.
- Polanyi, M. (1977): *Personal knowledge*. London, RKP.
- Quintana, J. M. (coord.) (1993): *Pedagogía familiar*. Madrid, Narcea.
- Redondo, E. (1959): *Educación y comunicación*. Madrid, CSIC (ed. revisada, ampliada e actualizada en 1999. Barcelona, Ariel).
- Revista de Occidente* (1997): Número monográfico sobre a familia (199).
- Revista Española de Pedagogía* (1993): Número monográfico sobre o Ano Internacional da Familia, 51 (196).
- Rodríguez Neira, T. (1999): "Lo privado, aprendizajes tácitos". *Teoría de la Educación* 11 85-100.
- Rof Carballo, J. (1976): "La familia, diálogo recuperable", en Rof Carballo, J. e outros. *La familia, diálogo recuperable*. Madrid, Karpos, p. 379-403.
- Rof Carballo, J. (1976): *La familia, diálogo recuperable*. Madrid, Karpos.

- Sarramona, J. (2004): *Factores e indicadores de calidad en educación*. Barcelona, Octaedro.
- Sarramona, J. e Roca, E. (2002): “La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa”, *Aula Abierta* (80) 1-26.
- Searle, J. R. (1992): *Intencionalidad. Un ensayo en la filosofía de la mente*. Madrid, Tecnos.
- Siles, C. e Reyes, M. M. (2003): “Educación compensatoria, familia y desarrollo académico”. *Aula Abierta* (81) 1-20.
- Spelke, E. S. e Newport, E. L. (1998): “Nativism, empiricism, and the development of knowledge”, en R. Lerner e W. Damon (eds.) *Handbook of Child Psychology*. Vol. 1: *Theoretical Models on Human Development*. N. York, Wiley.
- Vázquez, G. (ed.) (2001): *Educación y calidad de vida*. Madrid, Editorial Complutense.
- Wilson, R. A. e Keil, F. C. (2002): (eds.) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Madrid, Síntesis.



Gonzalo VÁZQUEZ GÓMEZ: “Desenvolvemento cognitivo e formación da competencia persoal dentro da familia”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 44, novembro 2004, pp. 19-48.

Resumo: orixinariamente, toda educación é educación familiar; este presuposto adquire un sentido propio con respecto aos problemas da relación familia-escola nos límites da escolaridade obrigatoria, dentro dos cales a participación actúa, non só como un factor de calidade educativa, senón como antecedente que xustifica e autoriza a intervención propia da educación institucionalizada. A familia é o ámbito no que se constitúe plenamente a persoa, o espazo no cal se conseguen as aprendizaxes básicas de carácter lingüístico, cognitivo, emocional, social, moral, etc. Os estudos actuais permiten verificar que os procesos cognitivos e de pensamento máis básicos se producen e desenvolven no contexto familiar e que os prototipos máis ou menos ricos de interacción, sobre todo lingüística, se correlacionan cos mellores desenvolvementos da intelixencia e promoven resultados positivos nas aprendizaxes escolares máis básicas. Este artigo estuda en detalle os diversos aspectos que contribúen ao desenvolvemento cognitivo e á formación da competencia persoal dentro da familia.

Palabras clave: desenvolvemento cognitivo, educación familiar, socialización, interculturalidade, pedagogía familiar, estilos educativos, sociedade civil.

Resumen: originariamente, toda educación es educación familiar; este presupuesto adquire un sentido propio con respecto a los problemas de la relación familia-escuela en los límites de la escolaridad obligatoria, dentro de los cuales la participación familiar actúa, no sólo como un factor de calidad educativa, sino como antecedente que justifica y autoriza la intervención propia de la educación institucionalizada. La familia es el ámbito donde se constituye plenamente la persona, el espacio en el que se logran los aprendizajes básicos de carácter lingüístico, cognitivo, emocional, social, moral, etc. Los estudios actuales permiten verificar que los procesos cognitivos y de pensamiento más básicos se generan y

desarrollan en el contexto familiar y que patrones más o menos ricos de interacción, sobre todo lingüística, se correlacionan con mejores desarrollos de la inteligencia y promueven resultados positivos en los aprendizajes escolares básicos. Este artículo estudia en detalle los diversos aspectos que contribuyen al desarrollo cognitivo y a la formación de la competencia personal dentro de la familia.

Palabras clave: desarrollo cognitivo, educación familiar, socialización, interculturalidad, pedagogía familiar, estilos educativos, sociedad civil.

Abstract: initially, all education is family education. This thinking makes sense in relation to the family-school challenges within the boundaries of compulsory education, where family education acts not only as a factor of educational quality but also as a preparation for institutionalised education. Within the family environment, each human being is integrally shaped; being also the “place” where linguistic, cognitive, emotional, social, moral, etc. learning are achieved. Current research show that the most basic thinking and cognitive processes originate and get developed within the family context, and that the interaction patterns (mainly linguistic ones) correlate with better intelligence development and promote positive results for basic school learning tasks. This article studies in detail a number of aspects that contribute to the cognitive growth, genesis and development of the persona inside family contexts.

Key words: cognitive development, family education, socialisation, interculturalism, family pedagogy, educational styles, civil society.

– Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 16-07-2004.

