

Escuela y familia ante la infancia y las preguntas que no se hacen



Albertina Galiano*
Marta Serrano**

Resumen

¿Cómo experimentan padres y madres hoy día su función parental? ¿En qué medida las contingencias socioeconómicas están condicionando el desarrollo de la misma? ¿Cuáles son los motivos de sufrimiento más recurrentes y de qué modo se nombran cuando se consigue formular una demanda? ¿Qué se espera de la relación de ayuda, tanto por parte de las familias como de los dispositivos de atención?

Desde nuestros contextos de intervención –la escuela y el ámbito comunitario– tratamos de abrir una reflexión más allá del síntoma considerado “disruptivo” en el aula o en la familia para proponer una escucha ampliada que incluya la subjetividad e intersubjetividad de los consultantes, en sus aspectos conscientes e inconscientes, presentes e históricos.

ΨΨΨΨΨΨ

En el momento actual, por lo que venimos apreciando en las instituciones cercanas a la infancia en las que nos movemos, la estructura organizativa en el ámbito doméstico está en proceso de cambio. Nuestra impresión es que se reduce el círculo de familiares que se vincula habitualmente con el niño y faltan referentes de la familia extensa como abuelos, tíos o primos. La responsabilidad queda relegada a los padres/madres, que deben organizarse por sí mismos sin mucho apoyo familiar.

Por otro lado, las situaciones de progenitores separados y con custodias compartidas se hacen más frecuentes,

así como las familias monoparentales, lo cual dificulta el reparto de tiempos y tareas, y en ocasiones el llegar a acuerdos en relación a la educación de los hijos/as. La red de apoyo familiar, aunque no asegura una crianza sin dificultades en todos los casos, es sin duda una fuente de confianza, y una ayuda inestimable.

Desde nuestros escenarios socioeducativos no concebimos un único modelo de parentalidad, sino que nos hemos encontrado con muchos tipos de ellas, dependiendo además del nivel socioeconómico al que nos refiramos.

En el caso de familias procedentes de otros países las problemáticas que habitualmente conlleva el cuidado de los hijos se agravan por el desarraigo económico, cultural y emocional al que se enfrentan al alejarse de sus lugares de procedencia y de sus vínculos primordiales, todo ello unido a la situación de desempleo, de precariedad económica y a la dificultad para adaptarse a un idioma y culturas muy diferentes.

En este tipo de familias, al carecer de recursos económicos que les permitan optar por actividades extraescolares de las que otros niños/as sí se benefician, la oferta de móvil y pantallas en edades tempranas nos parece que está siendo más frecuente como actividad de ocio o como alternativa de desahogo para los propios padres y madres.

Los espacios de juego libre en la calle son escasos, y dentro de la casa tampoco hay mucho sitio para moverse libremente, por lo que el móvil facilita mucho las cosas, con las consiguientes consecuencias indeseables. Hay poco sitio y poco tiempo y la conciliación familiar es complicada.

Muchas veces las familias reciben una información sesgada por parte de los medios de comunicación, de diferentes entornos sociales, e incluso del propio centro escolar respecto a las bondades del aparato tecnológico como elemento enriquecedor del desarrollo cognitivo del niño y de la niña, obviando sus efectos contraproducentes. En los últimos tiempos, sin embargo, se está cuestionando el uso de estos dispositivos en la primera infancia, sobre todo en países con un mayor desarrollo cultural, y se apuesta por el juego en la calle o en espacios amplios, creativo, tangible y relacional, rescatando prácticas antiguas que parecían en desuso, y revalorizando su aportación al desarrollo del lenguaje y la comunicación, especialmente en estos primeros años. Como señala **Beatriz Janin (2018)**, para que se constituya el lenguaje, el niño necesita de palabras dirigidas específicamente a él, que provengan de un semejante investido por el niño de manera privilegiada, no de una máquina.

El nacimiento de un bebé es hoy en día, con frecuencia, una decisión muy pensada y planificada, por lo que pesa en ella en gran medida el deseo de los padres, convirtiéndose, en muchas ocasiones, en un obstáculo que interfiere con las verdaderas necesidades del niño.

Encontramos familias con expectativas elevadas respecto a los hijos que les encaminan a preparar un escenario que no frustre las tendencias del infante en lo que se refiere a hábitos alimenticios, de higiene o sueño, y que le sobreestimula con incontables actividades extraescolares. *“Mi obligación es educarle para que estudie y saque buenas notas”*, decía el otro día una madre, de forma dramática, al ver fracasados todos sus empeños. Este exceso de planificación paterna-materna puede atosigarles, restarles posibilidades de autonomía o bien depositar en ellos una serie de toma de decisiones que son excesivas para su desarrollo madurativo, y que pueden tener consecuencias muy indeseables.

Los parámetros a que debe ajustarse el desarrollo del niño y de la niña, en el momento actual, parecen “exigir” una adecuada y variada alimentación, un adecuado descanso, una capacidad de espera que implique no molestar a los demás, un adecuado y precoz desarrollo del lenguaje que deriva en infinidad de ocasiones en apoyos de reeducación logopédica desde sus primeros años de vida... La educación del menor parece un tema que imprime “premura” y poco margen de maniobra, y que concede pocas alternativas para la diversidad y la diferencia, así como para la aceptación de todo aquello que no pase por alcanzar un “éxito” muy entrecorrido.

Desde el escenario escolar se insta a las familias a ayudar a sus hijos e hijas con los deberes, y casi se les responsabiliza de que no adquieran aquellos aprendizajes que se consideran propios de su nivel de escolarización, en el tiempo esperado. La impaciencia se contagia, y la prisa que se imprime al centro escolar por parte de la administración educativa, muy preocupada por estándares y rankings de centros, repercute en una prisa con la que se presiona a los padres para que los niños/as no se “retrasen”. Ello les sobrecarga de deberes en casa y de actividades de reeducación o apoyo extraescolar, y les quita tiempo para un ocio verdaderamente libre y creativo. Pareciera que el deber doméstico es “hacer bien la tarea” de forma que al llegar a la escuela ambos agentes puedan “dar la lección” como es debido: los niños demostrando que “se han aplicado” en casa, y los padres que han desempeñado adecuadamente su papel, consiguiendo la esperada implicación de los hijos.

La premura para el logro de un crecimiento precoz y sin fisuras en la infancia a la que nos venimos refiriendo se aprecia ya desde la escuela infantil, en la que desde los primeros meses-años del niño/a se revisan exhaustivamente ítems evolutivos cuyo puntaje negativo, en ocasiones de forma demasiado apresurada, alarma a las familias. Parece fallar la estimulación preventiva, fundamental en esta etapa educativa, previa a la escolaridad obligatoria: la Educación Infantil como compensadora de desigualdades sociales, culturales, económicas y también relacionales. En lugar de considerar al menor como un ser en desarrollo, al que hay que acompañar, pareciera que debiera presentarse ya como una criatura acabada y acorde con los parámetros esperados por el entorno. Ni siquiera la generación que ha nacido y crecido en pandemia ve contempladas adecuadamente las peculiares circunstancias que han podido afectar sus primeras vivencias y experiencias vitales.

En familias que proceden de otros países, por ejemplo, nos encontramos que falta una valoración positiva suficiente de su lengua y culturas de origen; muy al contrario, en ocasiones se les carga de culpa por el desconocimiento del idioma y el uso de la lengua materna en casa.

Al igual que mencionábamos antes en relación al juego, es fundamental resaltar la importancia de la comunicación afectiva padres-hijos en el idioma

que les es propio, algo que con frecuencia se olvida en el escenario escolar, primando la forma sobre el contenido del lenguaje. Por ello no hay que dejar de recordar que el dominio de la lengua materna permite a los niños una escucha atenta hacia otros adultos cercanos y modelos de referencia, y les da ocasión de participar en conversaciones con los propios padres, o con otros familiares y amigos de su país natal, lo cual les enriquece no sólo lingüísticamente, sino también social y emocionalmente, y les permite acceder al **“Fondo de Memoria”**, como lo denomina **Piera Aulagnier (1989)**: la transmisión de las historias familiares, el anecdotario familiar, los padres como niños, los padres pasando por problemas parecidos, que son transmitidos a los hijos en un espacio comunicativo y enriquecedor fundamental.

Es importante entender y respetar el ritmo de aprendizaje de los padres del idioma español, así como su adaptación al medio, que no siempre es fácil. Así mismo, es importante también informarles adecuadamente del proceso de aprendizaje de sus hijos, facilitándoles la manera de ayudarles dentro de sus posibilidades, sin culpabilizarles. Ello supone no sólo proveerse de recursos personales (traductores, recursos socioeducativos...), sino sobre todo de tiempo y dedicación. Supone aceptar y dar valor a las familias desde su singularidad, e incluirles en el discurso de la escuela.

Hace unos años en un centro de Educación Infantil con alta población de niños de familias que procedían de países centroafricanos, fue un motivo de sorpresa general verlos cambiar la actitud cuando se les invitó a traer CD de música de sus casas, para reproducirlos en el aula. Incluso el niño más inhibido despertó ante unos sonidos que les eran tan familiares, y les hacían sentir que sus padres tenían cabida en el aula. La música siempre produce magia, y puede abrir puertas y permitir que circule el afecto entre los dos escenarios fundamentales en los que se mueve el niño: la escuela y la casa.

En los últimos tiempos aumentan de forma alarmante los retrasos en el desarrollo del lenguaje y la comunicación de los niños y niñas en sus primeros años de escolarización; al menos eso reflejan las estadísticas de población de alumnos con necesidades educativas especiales, lo cual, desde luego, podría abrir muchas líneas de debate. Obviando una reflexión con mayor nivel de profundidad, una de las hipótesis que se nos ocurre podría ser su posible relación con la sobreexposición a pantallas de forma demasiado precoz y demasiado intensa, y la primacía de la imagen sobre la palabra.

El auge de las redes sociales hace emerger la imagen de padres/madres “grabadora” que parecen ver a sus hijos a través del visor de un móvil, en el afán por compartir las vivencias con otros, con lo que el niño, la niña, quedan en situación de “objeto a exhibir”, observado desde la distancia, pero no como un sujeto con quien interactuar. Los espacios de dos/tres: padre-madre-hijo se diluyen, del mismo modo que lo hace la

privacidad, porque siempre hay otro que lo ve todo a través de la imagen del móvil. Quizá sea la forma en que los padres de hoy se defienden de una parentalidad demasiado solitaria.

De manera parecida, en ocasiones nos encontramos con padres y madres que permiten a sus hijos e hijas contenidos y prácticas tecnológicas por encima de su edad, quizá porque confunden su deseo de “hijo precoz”, adelantado a los demás, con el lugar real del niño o de la niña, siéndoles difícil reconocer una vulnerabilidad que les es propia por edad.

O bien estos otros padres y madres que asumen el cuidado del hijo como una obra de orfebrería de incalculable valor, y que convierten la tarea de ser padres en una empresa titánica, agotadora, que les hace ser incapaces de asumir los sinsabores y las dificultades propias del siempre complejo proceso educativo. Reconocemos en ellos confusión y desconcierto en muchas ocasiones: *“¿debo hablarle como a un niño, o como a un adulto? ¿Debo esperar que sea él el que tome decisiones fundamentales como son la retirada del biberón, del chupete, del pañal, la autonomía en la higiene o en el sueño...?”*. Aparece cierta inacción en esos padres que parecen buscar en un modelo “ideal” las recetas mágicas para una buena parentalidad, y que ante la frustración de no poder llegar a ese modelo ideal se doblegan ante una mirada restrictiva y patologizadora de la infancia, muy en boga en el momento actual. Dificultades éstas que parecen responder a un modelo social en el que “no saber” o “no poder” está altamente reprobado.

Pareciera que la **“madre suficientemente buena”**, **“de devoción corriente”**, que proponía **Winnicott (1965)**, ahora es reemplazada por la “madre (o padre) mejor-versión-de-sí-misma”, que si adquiere las “herramientas” necesarias va a conseguir una crianza sin dificultad alguna.

Nos preguntamos si esta posición narcisista de completud, que desmiente toda falta, toda duda –tan necesaria en un desarrollo saludable–, se ve retroalimentada por los modelos actuales de “instrucción” parental que promueven el aprendizaje de una serie de “competencias” como garantía del éxito educativo.

De este modo, apreciamos que el indispensable desarrollo de políticas de apoyo a las familias, alentado desde el Consejo de Europa para los Estados Miembros [Recomendación Rec (2006)19], se está materializando en nuestro país en la propuesta de programas “manualizados” de educación parental consistentes en la adquisición por parte de los progenitores de un listado de competencias (véanse, p.ej., las indicadas por Rodrigo y col., 2009), las cuales se evalúan a través de escalas normativizadas.

Son programas que tratan de definir el llamado “ejercicio positivo” de la parentalidad en base a acciones concretas, de adquisición inmediata y sujeta a voluntad, sin dar cabida a una dimensión histórica

que permita comprender por qué estos padres se comportan de ésta y no de otra manera.

Planteamiento muy diferente al psicoanalítico que, considerando la parentalidad como función –más allá de un sumatorio de acciones concretas–, permite incluir los distintos modos creativos en que cada familia traduce en el encuentro con sus hijos/as las funciones de *sostén* y *terceridad*. La familia se concibe no como una foto fija, “de manual”, sino como un sistema vivo, dinámico, de múltiples interdependencias, inserto en una cadena generacional, en el que los progenitores están atravesados a su vez por sus propias tramas edípicas y por las particularidades del contexto temporal y espacial que les ha tocado vivir.

Nos parece muy interesante la diferenciación que plantea **Eva Rotenberg** (2019) entre “*padres como si -padres falso self*” y “*función parental verdadero self*”. Recogiendo las palabras de la autora (ibid., p. 55), «*no es lo mismo nacer en una familia en la que los padres se sienten con un verdadero self, y los encuentros afectivos son libidinales, vitales, que aquellos otros generados desde encuentros con un falso self, donde los adultos, a partir de “identificaciones miméticas” copian supuestas acciones, que serían las que ellos dan por hecho que “eso es lo que hacen los padres”*».

Por otro lado, no parece aleatorio el empleo del término “competencia”, el cual, aunque incluye en su etimología (Vigo, 2013) la idea de compromiso con aquello que se hace, tiene también como acepción la rivalidad, el enfrentarse para ganar algo, aspectos lamentablemente muy presentes en nuestro sistema educativo y en la sociedad en general, donde se premia el resultado más que el proceso y la exigencia de inmediatez es cada vez mayor.

De nuevo hay que hacer una llamada a la paciencia, a saber esperar, a posponer algunas de las propuestas, por muy atractivas que éstas sean; a saber delegar en otros, con la flexibilidad suficiente para darse un tiempo los propios padres y los profesores, y dárselo también al niño. También a poder decir “esto no” sin remordimientos, en decisiones que les competen a ellos mismos más que a sus hijos.

Existe una presión importante en los colegios, tanto por parte de las familias como de los docentes, para que se realice una valoración y una detección temprana de las dificultades del niño, cuando hay sospecha de dificultades de aprendizaje.

Las expectativas de padres y docentes suelen ir dirigidas a encontrar una causa que explique dichas dificultades con el objetivo de que se pongan en marcha medidas que solucionen el problema con rapidez.

En el centro escolar se ofrece una respuesta esencialmente de tipo personal: apoyos por parte de los profesionales de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, Técnico de Integración Social... También se les suele animar en la búsqueda de apoyo externo de tipo reeducador, que ofrezca pautas para actuar en

casa. Seguramente esperan que con dichos apoyos el niño o la niña puedan recuperar un ritmo escolar que habían perdido, o que no habían llegado a alcanzar.

Parecen conformarse con etiquetas diagnósticas y dictámenes de discapacidad, probablemente porque lo consideran condición “*sine qua non*” para una adecuada atención a sus hijos, y el logro de esa esperada “recuperación”. A veces incluso reclaman de los pequeños un “esfuerzo mayor” para no quedar atrás. Seguramente porque al final aceptar la diferenciación y un programa individualizado sea un proceso difícil de asumir, tanto para los padres como para los maestros, y se suele tender a la normalización.

El proceso de valoración psicopedagógica desde un enfoque en el que se les convoca desde la intersubjetividad y la vinculación emocional, con frecuencia sorprende a las familias; acostumbrados a datos concretos y entrevistas dirigidas en los que casi se anticipan sus repuestas, preguntas abiertas que les invitan a pensar y recordar subjetivamente les pueden desconcertar. Es verdad que por lo general agradecen sentirse escuchados de una manera en la que no lo han sido antes. Unos más que otros se consiguen relajar y entrar en un diálogo más reflexivo y emocional y menos formal y predecible. Aun así, cuando tras la devolución de información posterior al proceso de valoración se trazan conexiones con lo expuesto en entrevistas anteriores o con lo observado en el niño/a, no siempre es fácil que lo recojan con tranquilidad y posibilidades de elaboración e interiorización.

Parecen esperar una resolución satisfactoria: aceptar que este niño o niña precise una “apoyatura” o cuidado especial, pero que sea cuestión de tiempo y esfuerzo dejar de necesitarla.

Nuestra impresión es que son capaces de esforzarse acompañando a sus hijos en sesiones interminables de apoyos, pero muestran una gran dificultad para hacerse preguntas sobre sí mismos o lo que les compete en relación a las dificultades que se presentan. En ese sentido las etiquetas diagnósticas taponan la pregunta acerca de la intersubjetividad en juego, y dan entrada a un tercero en quien depositar la solución del problema.

En los colegios, por otro lado, se presupone a las familias unas competencias algo irreales. Incluso en aquellas situaciones en que por una u otra causa se hacen evidentes las dificultades de los cuidadores principales para la contención y el cuidado emocional del menor, al centro escolar le cuesta asumir su tarea compensadora de dichas carencias. Del mismo modo, también parece costarles reconocer todo el valor que el vínculo docente-alumno podría tener en el proceso de aprender. Es una tarea difícil de abordar, y sobre la que habrá que seguir insistiendo en búsqueda de una mayor reflexión en grupos de docentes.

Finalmente, observamos que cuando el consejo orientador es una asistencia psicoterapéutica al niño y/o la familia fuera de lo escolar, los padres tienen serias dificultades para hacerse cargo de la necesidad

de ello, y pueden con facilidad considerarlo un “plus” de dudosa importancia, dirigiendo su mirada con más facilidad a una ayuda reeducadora centrada en lo escolar que a un abordaje de lo emocional-relacional subjetivante.

En el colegio la tendencia a día de hoy es a encasillar a los niños con tremenda facilidad en una serie de compartimentos que resultan dramáticamente restrictivos: los niños pueden presentar Retraso Global del Desarrollo si son menores de 6 años y no llevan el ritmo de los demás, Trastorno del Espectro Autista sin son rígidos y ritualistas, Trastorno Específico del Lenguaje, a pesar de que procedan de entornos bilingües y de familias con desconocimiento del español; pueden tener Trastorno por Déficit de Atención Con Hiperactividad, si son muy inquietos, y Sin Hiperactividad si son muy pasivos... No se habla de niños que pasan por situaciones emocionales complejas, niños inhibidos, niños con bloqueos que pueden ser transitorios y pueden tener que ver con lo que sucede a su alrededor, niños que viven o han vivido situaciones traumáticas, niños muy poco estimulados o muy poco vinculados emocionalmente... La visión del momento actual es restrictiva y poco introspectiva. ¿Qué podemos hacer entonces?

En una interpretación libre de las sugerencias educativas que la autora Natalia Ginzburg aborda con enorme delicadeza en su libro “Las pequeñas Virtudes”, nos atrevemos a esbozar una serie de propuestas para tender puentes en el cuidado de la infancia:

El objetivo del trabajo desde las **instituciones psico-socio-educativas** debería ir en la dirección de acompañarles en la frustración que supone enfrentarse a las dificultades que se manifiestan en los hijos, y animarles a pensar qué convocan en ellos mismos dichas dificultades. Ayudar a docentes y familias a aceptar a los hijos/alumnos desde la diferencia, sin reproches, y a verlos desde su singularidad, y no desde el sometimiento a estándares.

En el **ámbito familiar** es importante ser capaces de dejar de lado lo escolar y proponer otros lugares en que los niños se puedan desarrollar en toda su amplitud, sin pretensiones.

En el **ámbito escolar** es urgente animar a los docentes a aceptar la diferencia y diversificar el aprendizaje, apostando por la creatividad: olvidar el libro de texto

y proponer otras alternativas que conecten en mayor medida con los intereses y fortalezas del niño, y que les animen a la participación y a una mayor iniciativa. Optar por aprendizajes que sean más funcionales y más en conexión con el entorno del alumno, más útiles y aplicables.

Y en ambos escenarios es fundamental acompañarles en la reflexión acerca del lugar de padres-docentes en la relación con los hijos, en lo que mueve en ellos y en el vínculo educativo, así como encaminarles en la búsqueda de un lenguaje común con las familias, desde la escucha y el respeto mutuos, que mueva más a hacerse preguntas que a buscar prontas respuestas.

Bibliografía

Aulagnier, P. (1991). Construir(se) un pasado. *Revista de Psicoanálisis APdeBA*, 13, 3, 441-497. (Orig. 1989).

Consejo de Europa: Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. Web del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/familias/Parentalidad_Positiva/index.htm

En la misma página se publican una serie de Guías en torno a la Parentalidad Positiva: “*Parentalidad Positiva y Políticas Locales de Apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*”, “*La Educación Parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*”, “*Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva*”.

Ginzburg, N. (1966). *Las pequeñas virtudes*. Madrid: Alianza Editorial.

Janin, B. (2018). *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños*. Buenos Aires: Noveduc.

Rodrigo, M.J., Cabrera, E., Martín, J.C. y Máiquez, M.L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18, 2, 113-120.

Rotenberg, E. (Comp.) (2019). *Parentalidades. Interdependencias transformadoras entre padres e hijos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Vigo, O. (2013). Polémica alrededor del concepto competencia. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 2,1,122-130.

Winnicott, D.W. (2006). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé. (Orig. 1965).

Sobre las autoras:

*Albertina Galiano es psicóloga, orientadora educativa del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Villaverde-Usera, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid. Miembro de Fórum Infancias Madrid.

**Marta Serrano es psicóloga del Servicio Municipal de Atención Psicológica y Educativa de la delegación de Infancia y Educación del Ayuntamiento de Getafe.