

Familia y Escuela: una relación de mitigación e integración

Family and the School: A relationship based on mitigation and integration

ANDREA BARRIENTOS SOTO

Universidad de Granada, España
andreabarrientos01@gmail.com

Abstract

The family as a social entity, its roots and history, gives us a map of how they exist and relate to the education of their sons and daughters through the social structure of the school. We look at the history of the pre and postindustrial family in Puerto Rico to learn about its evolution and the influences and values present in current education. Both the social and cultural capital of the parents, continue to be decisive for the future success of the education of their sons and daughters, which requires that we reconfigure the vital space of the school as one that transcends the home and the school. We provide a theoretical review of the Family and School relationship to consider a new association based on co-responsibility. In light of the pandemic, the priorities call for educators and public policy managers to approach this relationship with a view to *mitigating* what was lost, in terms of time and learning of students, while charting a new path towards *integrating* the family in a new Family-School binomial.

Keywords: Education for family life; Education in pandemic; Education in Puerto Rico; History of education; Family and school relationship.

Resumen

La familia como un ente social, sus raíces e historia, nos brindan un mapa claro de cómo existen y se relacionan con la educación de sus hijos e hijas mediante la estructura social de la escuela. Miramos la historia de la familia pre y post industrial en Puerto Rico para conocer su evolución y las influencias y valores presentes en la educación actual. Tanto el capital social y cultural de los padres y madres, siguen siendo determinantes para el futuro éxito de la educación de sus hijos e hijas, por lo que requiere que reconfiguremos el espacio vital de la escuela como uno que trasciende el hogar y la escuela. Se realiza una revisión teórica de la relación Familia y Escuela para plantear una nueva relación basada en corresponsabilidad. A la luz de la pandemia, las prioridades requieren que los educadores y gestores de políticas públicas se acerquen a esta relación con miras a *mitigar* lo perdido, en cuanto a tiempo y aprendizaje de los educandos, mientras traza un nuevo camino hacia *integrar* a la familia en un nuevo binomio de la Familia-Escuela.

Palabras clave: Educación a la vida familiar; Educación en pandemia; Educación en Puerto Rico; Historia de la educación y Relación familia y escuela.

1. Introducción

La participación de los padres y madres en la escolarización de sus hijos e hijas es un asunto esencial pero complicado. La relación entre padres, madres, los docentes y la administración de la escuela es una relación compleja que requiere de una mirada continua para que pueda rendir beneficios para los educandos, la familia y más allá de la comunidad escolar.

El papel de la escuela ha evolucionado conforme los cambios en los patrones laborales y la economía de la sociedad. En el Puerto Rico del siglo pasado se vivió una relación basada en una actividad recíproca en la cual la escuela ocupaba un papel omnipresente en los aspectos sociales de la familia y la comunidad, y por ende tenía una gran influencia en la tarea de crianza en la familia y en el desarrollo de individuos de la comunidad. La escuela se encontraba en el centro de la comunidad, del barrio, a la par con la iglesia y el poder político del ayuntamiento del pueblo en su inherencia en las vidas de los apoderados,¹ feligreses y votantes. Los padres, madres, matrimonios, eran participantes y de continuo apoyo para la escuela en su afán de ejemplificar y simbolizar la buena crianza (honestidad, solidaridad, ejemplo de ciudadanía, hombre y mujeres de bien, aportación a la familia y la comunidad).

Basada en una economía agraria, la sociedad dependía de la cooperación entre los individuos y las instituciones de la educación, como también las que canalizaban la expresión religiosa y otros ámbitos sociales. Esta cooperación era esencial para la subsistencia. Difícilmente, sin cooperación esta sociedad podría llevar a cabo la estructura social necesaria para mitigar los desastres y emergencias naturales como las tendencias impuestas por la modernización, la emigración y la diversificación económica.

Actualmente, las exigencias laborales en la sociedad industrial ya no permiten la delegación del tiempo, ni la dedicación a la educación complementaria en el hogar. La integración de ambos apoderados al ámbito laboral industrial de la ciudad ha hecho necesario la reformulación de la relación de estos con la escuela y de recrear una relación recíproca. Se añade a esto, la gran diversidad que se encuentra en la composición y formación de las nuevas familias. Estas incluyen familias monoparentales (femeninas y masculinas), familias homoparentales, familias inmigrantes, familias de abuelos criando a nietos, familias reconstituidas después de divorcios, familias intergeneracionales y familias de jóvenes, entre otros (Nina, 2018).

La escuela, por otro lado, ha ocupado un papel de doble función en la formación y la educación (la educación y la enseñanza) de los educandos en la escuela, ya que en la medida que la familia se ha ido especializando, estos deberes han recaído y han sido asumidos, hasta cierto nivel, por la escuela (la familia educa, la escuela enseña).

Las expectativas, la comunicación, y los papeles que juegan cada cual en la relación Familia y Escuela, apuntan a la necesidad de mirar con otra visión hacia el cambio que es necesario según los tiempos que vivimos. Ya que sabemos que un quebrantamiento en dicha relación impide la coordinación de estrategias, tanto en el aula como en el hogar, para que los educandos tengan una experiencia educativa productiva y saludable.

En este trabajo se realiza una revisión teórica e histórica del papel de los impedimentos, retos y acciones de los padres, madres y apoderados con relación a la educación y escolaridad efectiva de sus hijas e hijos. Nos enfocamos en el papel de la familia en esta

1. Término utilizado para inferir a madres, padres, tías o tíos, abuelos, parientes u otra persona (interna o externa a la familia de sangre) encargada de la educación (o crianza) de los hijos e hijas ante la escuela.

dinámica, sus raíces históricas, para trazar un camino en recomendaciones de cómo ser constructivos en el apoyo real para fortalecer a la familia en su papel educativo dentro de un contexto de paz e inclusión social.

Este análisis se da a la luz de las políticas sociales y educativas consecuencia de la pandemia COVID-19, particularmente en Puerto Rico.

2. Las raíces históricas y evolución de la familia puertorriqueña

2.1. ¿Qué es la familia?

Para algunos, el término *familia* es una abstracción, un concepto cuyos contornos no están bien definidos mientras a la vez tiene un significado particular para cada individuo. Existen familias monogámicas y poligámicas; patriarcales y matrifocales; patrilineales y matrilineales; extensas, semi-extensas y nucleares; biparentales, monoparentales, homoparentales, entre otra diversidad de modelos. Sin embargo, lo que resalta de estas categorías es el reconocimiento de la sociedad como una función legítima social y biológica en la producción y reproducción en la sociedad. Por su parte, Salles y Tuirán señalaron,

Las familias constituyen ámbitos de relaciones sociales de naturaleza íntima, donde conviven e interactúan personas emparentadas, de géneros y generaciones distintas. En su seno se construyen fuertes lazos de solidaridad; se entretienen relaciones de poder y autoridad; se reúnen y distribuyen los recursos para satisfacer las necesidades básicas de los miembros del grupo; se definen obligaciones, responsabilidades y derechos de acuerdo con las normas culturales, la edad el sexo y la posición en la relación de parentesco de sus integrantes (1996, p. 47, en Ribeiro, 2000, p. 24).

La familia como institución, guarda un gran significado, variado y cambiante, que reúne los valores universales que se tiene para el desarrollo social y personal de los individuos generando grandes beneficios para la sociedad y la cohesión social. Además de la cooperación económica y la reproducción biológica, se añade la crianza y la socialización primaria de los niños y niñas en la sociedad, la satisfacción de necesidades afectivas y la de seguridad (física y emocional), y aporta al desarrollo de futuros adultos con una identidad psicológica, social y cultural (Linton, 1972, en Ribeiro, 2000). Según indica Engels,

El móvil esencial y decisivo al cual obedece la Humanidad en la historia, es la producción y la reproducción de la vida inmediata. Por un lado, la producción de los medios de existir, de todo lo que sirve para alimento, vestido, domicilio y de los utensilios que para ello se necesitan; y por otro, la producción del hombre mismo, la propagación de la especie (Engels, 2005, p. 10).

En cuanto a su papel social, la institución de la familia se responsabiliza por el desarrollo del individuo bajo su grupo para que las creencias, valores e ideales sean adoptadas y reproducidas en la familia, en la comunidad y en la sociedad. Según indica Ruth Benedict,

La persona mira al mundo a través de un definido equipo de costumbres e instituciones y modos de pensar. La historia de la vida del individuo es ante todo y sobre todo una acomodación a las normas y las pautas tradicionalmente transmitidas en su comunidad. Desde

el momento del nacimiento, las costumbres en medio de las cuales ha nacido modelan su experiencia y su conducta. Desde el momento en que puede hablar es la pequeña criatura de la cultura, sus hábitos son los de ella; sus creencias, las creencias de ella, y lo mismo ocurre con sus limitaciones (Benedict en Torres-Zayas, 1986, pp. 9-10).

La familia es concebida como un «refugio» de las dificultades de la vida cotidiana de la mayoría de las personas, donde en la intimidad de la familia, la persona encuentra protección contra las vicisitudes de la vida diaria y como el ámbito de expresión de la vida afectiva. Es gracias a esta red de experiencias y de múltiples aprendizajes, que los niños y niñas se convierten en ciudadanos según la sociedad (Ribeiro, 2000, p. 48).

Sin embargo, dicha unidad necesita de la sociedad para mantener su equilibrio y salud. La salud, la educación, los servicios de apoyo (económicos y sociales) son fundamentales para que la familia sea efectiva en el desarrollo y crianza de futuros adultos productivos que realicen aportaciones positivas a su entorno. La familia no se limita a ser una combinación de relaciones o una yuxtaposición de individuos. Estas tienen dinámicas propias y son «recursos primarios para satisfacer sus necesidades» (Engels, 2005, p. 37) por lo que las escuelas, la educación y las políticas sociales deben considerar estas características para maximizar el beneficio que la familia trae a la sociedad.

2.2. La familia en la Época Pre industrial en Puerto Rico

La familia puertorriqueña tiene sus orígenes en el trabajo agrario cuya norma era vivir cerca de familias en comunidades de producción para la subsistencia. La familia, en particular los hijos, era la fuente de trabajadores para las cosechas y la labor en el campo. La definición de esta unidad es cambiante, pero contiene lo esencial,

La familia de procreación en Puerto Rico se origina en la unión voluntaria de dos personas mediante matrimonio consensual, legal y o religioso para darle permanencia a su afecto mutuo, compartir su sexualidad y dividir sus tareas y la producción para asegurar su manutención (Torres-Zayas, 1986, p. 140).

Esta unión conlleva a la procreación de hijos y a la dependencia mutua, tanto física como emocional, de la pareja conyugal. Estos hijos serían responsabilidad de los cónyuges hasta su mayoría de edad, «desde el momento de la concepción, que les da categoría de padres a la pareja conyugal, la unión es considerada familia como institución social» (Torres-Zayas, 1986, p. 140).

De los tipos de vínculos conyugales, el matrimonio puertorriqueño se ha distinguido por ser uno monogámico y endogámico. Con un gran peso en el poder del hombre, el matrimonio se enfoca en la procreación de hijos con el fin de exigir herederos directos de la fortuna paterna. La figura del *Hombre-Páter* es aquella del padre trabajador con particular amor por la tierra heredada de los abuelos quienes concebían el cuidado de la misma como una expresión espiritual de amar a Dios (Torres-Zayas, 1986, p. 19).

Según relata Torres-Zayas (1986) en su obra *Holocausto: la familia puertorriqueña, propuesta para una definición*, en términos generales el hombre-y-padre del campo de entonces era una figura de autoridad, serio y poco expresivo, de función punitiva, trabajador y proveedor único de la manutención física del hogar. Se concebía ser regulador de la vida de toda su familia; podía intervenir libremente en lo que creyera propio de sus hijos y aconsejarlos, vigilarlos, fiscalizarlos y castigarlos. Era la figura de más edad, más experiencias y más

conocimiento en el hogar. Él se consideraba a sí mismo responsable de que, como adultos, sus hijos llegaran a ser trabajadores respetuosos, obedientes y moralmente correctos.

La imagen de la Mujer-esposa de la época Pre industrial varía de la tendencia precolumbina de antes. En la sociedad taína, las mujeres ejercían el poder frecuentemente. Se documentan en fuentes del siglo 16, que más de quince mujeres aparecen calificadas como «cacicas» en Borinken.² El papel que las mujeres desempeñaban en la economía indígena y el peso que tenía la descendencia matrilineal era significativo para otorgarle el título de «cacica» (Picó, 2008, p. 31).

La figura materna se describe clásicamente como mujer trabajadora, buena madre y esposa, y hacendosa en su hogar. Representaba una mujer servicial a su familia y «sufrida» o «mártir silenciosa» por la dureza de los tiempos y del extremo trabajo. Su escolaridad, al igual que la de su marido, era baja. A veces participaba en trabajo remunerado a domicilio y «frecuentemente su ingreso pasaba a manos de su marido». Era, no obstante, el centro del hogar repartiendo información entre unos y otros y era el mayor recurso social y emocional que tenían tanto su esposo como sus hijos. Era también la mejor aliada que tenían los párrocos para la divulgación religiosa en el hogar (Torres-Zayas, 1986, p. 122).

Esta figura está inmortalizada en las novelas y obras de teatro³ en cuyos temas demostraban la tragedia de la familia campesina de la caña agarrotada por el sistema social que imperaba en esa época, y en las cuales las mujeres y madres sufrían el trabajar la tierra, el abuso económico, la opresión política y ser testigo de la lenta descomposición de sus familias por la emigración (a la metropolis o a los Estados Unidos) y las consecuencias de vivir en guetos en la gran ciudad.

El adolescente varón típico de esa época tendía a ser serio, trabajador, observador, de buenos modales y callado, «con propensión a reservar la expresión de sus emociones». Es suspicaz de los extraños que entran a la comunidad y acepta la autoridad de su padre como la «manera natural de los padres ser». La centralización de funciones y poder del padre en la sociedad preindustrial daba pie a una actitud *autoritaria* hacia la esposa y los hijos (Torres-Zayas, 1986, p. 145). El joven sabe que su situación cambiará cuando él llegue a ser padre y jefe de familia. Sin embargo, se puede decir que es el primero dentro de la composición de la familia quien ve la educación como el recurso de superación.

La adolescente fémina típica de la época era una joven trabajadora y reservada que seguía los pasos de su madre o la figura femenina presente en la familia. Las expectativas para ella incluían la de establecer un hogar, a la luz de la familia propia, de tal forma que se reproducen las figuras presentes en su familia de origen. El trabajo para ella era de puertas-adentro en apoyo a la de su madre. Su familia identificaba e iniciaba cualquier relación externa a la de la familia para la vida social de la joven.

La población de edad escolar comenzó a asistir en números crecientes a la escuela en 1910 y ya en 1940 el 42.2% estaba matriculada. Aunque muchos abandonaban la escuela, «para el 1940 el 68% de la población estaba escolarizada» (Torres-Zayas, 1986, p. 25). En esta etapa histórica, no se visualizaba salida a la situación de opresión económica y con-

2. Boriquén o Borinquen es el nombre taíno para Puerto Rico y significa 'tierra de los valientes señores'. Una versión sugiere que «Borikén» significa 'Isla de Cangrejos', proviene de la palabra taína "buruquena" que significa 'cangrejo', aquel crustáceo que habita en las costas de manera dócil y ermitaña.

3. Obras como *Tiempo Muerto* de Manuel Méndez Ballester escrita en 1940 y *La carreta* de René Marqués escrita en 1953 resaltan la tragedia de la familia campesina de la caña oprimida por el sistema económico de esa época, particularmente desde la óptica de la mujer y madre de familia.

trol social ya que la educación formal no se veía como un vehículo de ascendencia social, solo se creía una tarea para los talentosos, adinerados o los «señoritos de la ciudad».

2.3. La industrialización y modernización y su efecto en la familia

El cambio en la sociedad se da en un contexto socio-político de una colonia territorial, que aún persiste, la cual padecía de una dominación y ocupación extranjera. El poder de los Estados Unidos en Puerto Rico radicaba en las fuerzas armadas, el comercio y latifundistas además de la clase política. Esto creó una clase de puertorriqueños agrupados en unas familias poderosas de las clases pudientes que dirigían, en la medida que la colonia le permitía, la distribución del poder económico y político.

La transición desde una economía agraria hacia una industrializada se dio en Puerto Rico a mitad del siglo XX con una abrupta rapidez.

El tipo de cambio y transformación que sosegadamente acontece en Inglaterra, Francia o EEUU tomándose cerca de 200 años se precipita aquí en treinta. No hay índice en Puerto Rico que no se haya afectado y conmovido (Torres-Zayas, 1986, p. 55).

Con la inherencia de F.D. Roosevelt, los programas de ayuda directa al ciudadano se canalizaron a través del gobierno, lo cual permitió que en menos de veinte años, Puerto Rico tuviera un plan territorial, una Junta de Planificación, y una Compañía de Fomento Industrial. Tanto la agencia de fuentes fluviales como la Autoridad de Acueductos y Alcantarillados se constituyeron como corporaciones públicas para agilizar la electrificación y garantizar abastos de agua potable. Además, se estableció la Autoridad Metropolitana de Autobuses (Picó, 2008, p. 285). Esto facilitó y acrecentó la movilidad y transporte de los ciudadanos como también la comunicación, acortando las distancias entre los pueblos y la ciudad.

Antes de esta época, el sociólogo Ferdinand Tönnies⁴ presentaba las tensiones que existían entre la sociedad grande (*Gesellschaft*) y la comunidad pequeña (*Gemeinschaft*) y arguye que mientras la primera se caracteriza por el individualismo, la segunda es guiada por la solidaridad. Se percibe que la *Gemeinschaft* tenía el potencial de construir la felicidad universal ya que se encuentra en un ambiente económico y social en donde la gente pudiera alcanzar su verdadera humanidad. Esto refleja la disyuntiva que también vivían los puertorriqueños durante la era de la modernización a mitad del siglo XX, entre la vida en el campo y la de la ciudad.

En este periodo de la primera mitad del siglo XX, existe una creciente presencia de la tecnología, nuevos empleos y una mayor competición por trabajadoras y trabajadores con destrezas y conocimientos técnicos, que antes no existían. Acompañado por esto, surge también un notable *consumismo* por adquirir las últimas tecnologías y bienes. Esto tiene el efecto de presionar al sector educativo y aumentar continuamente el nivel de escolaridad, mejoramiento técnico y profesional para acompañar la demanda en nuevos trabajos. Como consecuencia, desde 1940 se instaura una clase media en Puerto Rico cuya visión de mundo se expande y abraza a la educación por encima de la labor agrícola. En 1940, la agricultura empleaba a 230,000 asalariados y la manufactura 56,000. En 1995, la agricultura solo empleaba 34,000 y la manufactura 172,000 (Picó, 2008, p. 289). Los salarios y

4. Ferdinand Tönnies (1855-1936) sociólogo y filósofo quien en 1909 fue miembro fundador de la Asociación alemana de sociología. Profesor Emérito de la Universidad de Keil, Alemania, destituido de su título universitario por oponerse al partido Nazi en el 1933. Publicó la obra *Comunidad y la sociedad civil* en 1887.

condiciones de trabajo que ofrecían los puestos en las industrias eran mayores y permitieron que, por primera vez, los asalariados, incluidas las mujeres, podían hacerse de una casa propia de hormigón, equipada con electrodomésticos, muebles y enseres típicos de la edad moderna.

Con el mayor índice de personas viviendo y trabajando en los centros urbanos, surge la necesidad de proveer alternativas educativas a los jóvenes y trabajadores que se quedan en las zonas rurales. En 1968, se fundan los Centros Sor Isolina Ferré⁵ en Ponce (suroeste de la isla), liderado por Sor Isolina, monja de la orden de las Siervas Misioneras de la Santísima Trinidad. El objetivo principal de este programa era ofrecer servicios educativos y de oficios técnicos (soldadura, carpintería y costura industrial, otros) a jóvenes desplazados que se enfrentaban al reto del consistente desempleo (Barrientos, 2020).

Un valioso ejemplo de escuelas con programas alternativos, esta vez desde la diáspora puertorriqueña en los Estados Unidos, es ASPIRA⁶. Una organización, fundada en 1961 por la Dra. Antonia Pantoja, se establece un primer centro de tutorías para niños, niñas y jóvenes en el barrio puertorriqueño en Nueva York. En esa época, ya el éxodo⁷ de puertorriqueños a la costa este de los Estados Unidos, particularmente en la ciudad de Nueva York (luego Filadelfia, Boston y Chicago), ascendía a medio millón. Su fundadora vio la necesidad de ofrecer servicios educativos para contrarrestar las deficiencias académicas y a la vez inculcar una identidad nacional y conocimientos de la cultura puertorriqueña de los que carecían los hijos de segundas y terceras generaciones de emigrantes (Barrientos, 2020).

Con la emigración, el movimiento de transportación y comunicación entre la ciudad y el campo, surge el nuevo fenómeno de las familias extensas; extendidas en sus relaciones. La tendencia común primaria de estas comunidades de familias fue mantenerse endogámicas y casi cerradas a personas fuera del círculo familiar y geográfico, como es el caso de las comunidades rurales (Torrez-Zayas, 1986, p. 93).

Si se entiende un modelo conceptual como una gradación en el cual se encuentra en un extremo la familia nuclear y en el opuesto la familia extendida, se encontrará a la familia puertorriqueña del presente predominantemente hacia el extremo de la familia extendida, compadres, comadres, hijos e hijas de crianza, etc. Como podemos observar en la Figura 1, se resalta el concepto de la orientación a la familia desde ser una unidad nuclear a transformarse en una extendida. La familia extendida sirve de apoyo económico, emocional, como mano de obra para labores en el hogar (cuido de niños y niñas, arreglos de la casa, etc.), e inclusive como corrección personal de algunos de los integrantes de la familia (García-Preto, 2005).

5. Actualmente es una escuela alternativa consolidada, ubicada en cuatro sedes en Puerto Rico, proporcionando educación superior a sobre miles de jóvenes cada año.

6. En el presente, ASPIRA se ubica en Puerto Rico y en diez estados de Estados Unidos, como una escuela alternativa secundaria que atiende a miles educandos no solo puertorriqueños pero hispanoamericanos.

7. En el 1950, aproximadamente un cuarto de millón de puertorriqueños nacidos en la Isla vivía en los Estados Unidos. En 2012, esa figura había aumentado a 1.5 millones. Los puertorriqueños son el segundo grupo latino más abundante en los Estados Unidos después de los de ascendencia mexicana.

Figura 1. Progresión de la familia puertorriqueña extendida.



Fuente: Elaboración propia basada en Torres-Zayas, 1986.

Se trata de un modelo de familia que sufre el impacto de una revolución industrial masiva y precipitada acompañado de un proceso urbanizador intenso y continuo (Picó, 2008). En la medida en que una sociedad se moderniza y se hace más urbana, también rompe con modelos estáticos definidos por la cultura tradicional.

La penetración de nuevos modelos de referencia, patrones de comportamiento, valores y normas; el flujo de un mayor y más variado volumen de información rompen o dislocan las formas tradicionales, providencialistas y hasta fatalistas de percibir la existencia humana y las relaciones sociales. Se observan cambios como, por ejemplo, la rigidez se cambia por flexibilidad, la unicidad por pluralidad, lo que provoca un cambio en visión de mundo. Esto suscita una transición cultural que lentamente pasa desde los sistemas monolíticos hacia otros más pluridimensional, y en este proceso, la cultura transcurre por estados de ambigüedad (Ribeiro, 2000, p. 50).

La formación familiar consanguínea que prevalece en Puerto Rico, ha sufrido algunos cambios a lo largo de la historia. La familia monogámica también prevalece, haciendo esta sociedad una inicialmente patriarcal, pero moviéndose hacia lo matriarcal, matrifocal, con la inherencia del papel de la mujer en el campo del trabajo y de ser jefas de familia. En nuevas conceptualizaciones se reflejan las transformaciones realizadas en las familias en Puerto Rico en las cuales: uno de los progenitores está ausente; están constituidas por parejas del mismo sexo; se componen por hijos e hijas de la pareja o por adopción; cuentan con integrantes de diferentes generaciones; están compuestas por gente joven; y pueden proceder de otras culturas y hablar otros idiomas (Nina, 2018, p. 49).

Al observar los cambios que ha experimentado la familia, como una unidad social, en las últimas décadas de la urbanización y modernización se hace notable el efecto que tiene el cambio en su composición *vis a vis* su efecto. La especialización de la familia, la secularización y adopción de otras religiones en el funcionamiento de la familia, como también el cambio en las figuras de autoridad; y la autonomía e independencia de los hijos e hijas tienen en la unidad original potenciando cambios en los patrones de cuidado de mayores y la prolongación de la vida de los familiares. Una comparación entre familias de hoy y de 50 años, se detalla en la Tabla 1.

A través de la historia, se observa la evolución de la familia puertorriqueña desde una nuclear y endogámica, en la cual los integrantes eran miembros de una unidad económica unida laborando para los latifundios y viviendo en comunidad y solidaridad con sus vecinos. Hasta ver a la familia actual como una extendida y exogámica en la cual sus integrantes, muchas veces viven en ciudades diferentes, y cuya centralidad es en el trabajo individual o la educación dirigido hacia la profesionalización y estabilidad económica. Con esto, el papel de la familia en la educación ha cambiado de una en la cual se atesoraba el valor de la educación periféricamente al trabajo en familia; hasta una en la cual se atesora solo la

educación como medio para el avance social. Esto cobra particular importancia cuando las familias emigran a los Estados Unidos y la educación, particular la adquisición y dominio del inglés, se hace crucial para romper el ciclo de la pobreza (Barrientos, 2019).

Tabla 1. Factores en la evolución de la familia.

Factor de cambio	Efecto
Especialización de la familia	La familia ha cedido una parte de sus funciones tradicionales a otras agencias más especializadas (hospitales, escuela, guardería infantil, industria, etc.).
Secularización	En la medida en que ha disminuido el control de la religión y en proporción al incremento de las comodidades que son producto de la nueva tecnología, se ve un cambio en la religiosidad de las familias, ahora más creyentes que practicantes.
Inestabilidad	Surge el apoyo externo (familia, vecinos, cuidadoras contratadas, etc.) que requiere el cuidado y crianza de niñas y niños, como producto del aumento en el número de hogar monoparentales encabezados por una mujer, así como un incremento en el número de hogares reconstituidos (segundas nupcias).
Cambio en la estructura de roles conyugales	Con una mayor presencia de la mujer en el mercado laboral, y una mayor flexibilidad en las relaciones de autoridad formal dentro de la familia; reducción significativa de la natalidad que comprime el tamaño medio de los hogares, los papeles cambian dentro de la estructura familiar.
Disminución de la autoridad formal del padre y de la madre	Debido al cambio en las expectativas de las responsabilidades familiares y el mayor nivel educativo, los hijos adolescentes cobran una mayor independencia y autonomía.
Movilidad social y geográfica	Las responsabilidades de los hijos e hijas con su trabajo o estudio fuera de su ámbito geográfico original y aumentada con la consiguiente debilitación de los lazos de parentesco extenso, lo que a su vez propicia una disminución de la responsabilidad de los hijos para con los padres y madres.
La prolongación de la esperanza de vida de las personas	La mayor duración de la estancia de los hijos en la escuela (y en el hogar) provoca que se incremente el periodo durante el cual se establecen responsabilidades entre sus miembros, particularmente, ocuparse de los hijos y de los ancianos.

Fuente: Elaboración propia basada en Ribeiro (2000, p. 53).

Sin embargo, la familia de clase media actual llega a privilegiar la educación de tal forma que surge un nivel de proteccionismo de los hijos e hijas con el fin de que no fracasen en la escuela, y de esa forma no pierdan oportunidades educativas hacia ese avance social y económico. La ubicación de hijos e hijas en universidades norteamericanas es un símbolo de estatus social (con los grandes sacrificios económicos que eso implica), a pesar de que la educación universitaria en Puerto Rico se equipara a la de muchas universidades en los EE.UU. La presión para lograr un expediente académico sobresaliente es mayor actualmente que nunca visto antes, que se ha perdido de vista la calidad del trabajo propio por alcanzar a pertenecer a una *élite* educativa. De tal forma que se ha trasladado el concepto de consumismo de bienes materiales experimentado en la época industrial, al *consumismo educativo* actual.

3. Educación y escuela en relación a la familia

3.1. La Familia-Escuela ante la exclusión social

El capital cultural, concepto ampliado por Pierre Bourdieu (2005), es determinado por el tamaño de nuestras redes y conexiones que se puedan movilizar y en el volumen del capital (económico, social, cultural o simbólico) que poseemos a nivel individual y en relación con quienes estamos conectados. El capital puede definirse como un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten y se pierden.

Las familias con alto capital cultural invierten en la educación escolar (calidad de escuelas, tutorías, experiencias culturales complementarias, etc.) «tanto más cuanto que el peso relativo de su capital económico es más grande, y también, en la medida en que las otras estrategias de reproducción son menos eficaces o menos rentables» (Bourdieu, 2005, p. 109). Lo cual implica que el capital social cultural y económico que posee una familia afecta, directa e indirectamente, el éxito académico de sus hijos.

Según se aplica al contexto educativo, Torío López, Hernández García y Peña Calvo, (2007) señalaron que las diferencias económicas pueden expresar las diferencias en los éxitos escolares pero los factores culturales tienen igual importancia. Evidencia de esto es la influencia que ejerce el nivel de estudio de los padres y madres, en el desempeño académico de los niños y niñas. Estos factores culturales se traducen al capital cultural, el cual cuenta con tres dimensiones:

- Capital cultural en estado incorporado – modales, lenguaje, relación con la escuela, otros;
- Capital cultural en estado de objetivado – bienes culturales (libros, cuadros, diccionarios, instrumentos, etc.) que se trasmite en la forma de ser utilizado; y
- Capital cultural institucionalizado – títulos y grados académicos con un valor que se puede intercambiar por dinero (Bourdieu, 2005).

La adquisición del capital cultural se entabla en las primeras etapas de la niñez a través de la escuela primaria elemental y en la pedagogía familiar en donde se inculcan los valores. Torío López et al., (2007) indicaron que afecta al progreso escolar del estudiante, si el capital poseído por los apoderados no es complementado por el capital cultural de las relaciones de la familia.

La esperanza depositada en la escuela como medio para el avance social, está puesta en jaque al evidenciar la reproducción de un método que excluye de manera sistemática. Desde la perspectiva de Marrero (2009), las actitudes de la familia hacia la escuela tienden a influenciar e inclusive afectar directamente el desempeño académico y traer consecuencias inmediatas en el pronóstico del abandono escolar prematuro. El papel de la madre, o figura materna, es significativo ya que la comunicación de las expectativas educativas y de vida se da a través de esta figura familiar. En particular, señala que, según el nivel de valorización y compromiso con la educación de parte de la madre del adolescente, estos serán fundamentales en la predicción.

Los eventos de gran impacto emocional cobran un significado particular cuando se relacionan con la estabilidad emocional, psico-social del joven. Eventos tales como la frecuencia de mudanzas de la familia (Puerto Rico a Estados Unidos), el desempleo (paro) de sus apoderados y conflictos familiares crean las mayores inestabilidades. En particular, mudanzas a lugares donde el español pasa a ser un segundo idioma (inglés en los Estados Unidos) y la cultura representa un reto para su integración saludable en la nueva escuela.

Otras experiencias, por supuesto, como las de negligencia (o en casos severos, el abuso) como consecuencias de estilos de crianza ineficaz, especialmente los experimentados en los primeros años de vida de los jóvenes, juegan un papel en crear las condiciones de vulnerabilidad y operan como elementos de predicción del abandono escolar prematuro.

En este proceso, la escuela juega un papel crucial sin embargo pocas veces ejerce este con ímpetu. A pesar de que los líderes escolares conocen la importancia de esta participación y cercanía, continúa existiendo una brecha de comunicación y acercamiento con los apoderados. Se percibe que los apoderados no conocen cómo operan las escuelas, y no son partícipes o cooperadores con la misma. El estudio del Instituto de Política Pública de Puerto Rico (2013) sobre el sistema de educación pública, documentó que sólo un 10% de los apoderados participan de las reuniones de la escuela de sus hijos. A pesar de esto, los entrevistados del estudio demostraron estar de acuerdo en la importancia de la participación de los apoderados en las decisiones de la escuela.

Por lo contrario, se puede constatar el poder que existe cuando los padres, madres y encargados sí se involucran y tejen las redes necesarias con la escuela. Un estudio de Espíndola y León (2002) documentó los avances alcanzados en mitigar el abandono escolar en la última década en América Latina. Entre los factores se incluyen aumentar la matrícula preescolar, ofrecer programas de becas y subsidios para continuar la escuela y ampliar servicios educativos en las regiones rurales de los países. Sin embargo, un factor destacado ha sido la revaloración de la educación por parte de la familia. Tal como explican los autores, Espíndola y León,

Finalmente, una mayor valoración por parte de los padres y de los propios estudiantes de la educación como principal o único capital capaz de mejorar las oportunidades de acceso a los empleos urbanos, que se ha expresado en un creciente involucramiento de los cabezas de familia, en un mayor incentivo para su participación en actividades de la escuela, y, sobre todo, en el seguimiento de la situación escolar de los niños (Espíndola y León, 2002, p. 45).

Idealmente, se cree que la escuela sirve a una comunidad y la comunidad establece vínculos con la escuela para el mejoramiento de esta. Sin embargo, lograrlo es difícil. Los ejemplos de escuelas y comunidades que han logrado esta integración de manera efectiva son mayormente debido a su cambio de percepción sobre el papel que juega cada uno. Según lo explica Vera Vila (2007, p. 20), «[...] las escuelas son... organizaciones nucleares del sistema educativo, que a su vez no es sino un subsistema del sistema social». Es una red de relaciones, instituciones y servicios que deben funcionar en armonía ya que el aprendizaje del niño, niña o joven se da en múltiples formas y lugares y en todas las actividades en la que participa, no únicamente en el salón de clases.

La participación de la comunidad en la escuela se basa en la acción comunitaria que se realiza para implicar a los actores en intervenciones y actividades utilizando los recursos disponibles. Tal como plantean Llena y Úcar (2006, p. 6), existen dos tipos de acción comunitaria: la *no intencional*, una expresión espontánea que forma parte de las propias dinámicas de la vida cotidiana de la comunidad escolar; y las *acciones programadas* por entidades que obedecen a intereses específicos. El segundo tipo de acción comunitaria, programada y planificada, da pie a crear la confianza y motivación en los integrantes para que se puedan dar las acciones en o a favor de la escuela de manera espontánea y con compromiso. Ambos tipos son necesarios para fortalecer las redes de interconexión escuela-comunidad.

Sin embargo, esto se dificulta cuando las familias no residen en la comunidad. El mismo estudio del Instituto de Política Pública (2013) documenta una tendencia en el patrón de vivienda de las familias que asisten a las escuelas de sus comunidades. El informe plantea que en su mayoría los educandos no viven en la comunidad (particularmente urbana) donde se ubica la escuela, lo cual hace más difícil que la comunidad se integre a la escuela ya que los educandos no son miembros partícipes de esa localidad. Esta nueva realidad hace que las redes no se limiten a la geografía circundante de la escuela, sino que plantea el establecer un radio de acción más amplio que incluya la ubicación física de las familias donde estén presentes ya que la desvinculación con esa comunidad hace que se desarrolle un aislamiento difícil de recuperar.

Existe la necesidad de renombrar al espacio físico y social que representa la comunidad para la escuela. Ya que, dentro de la sociedad de la información, la escuela lleva un papel cambiante. La escuela no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. La tecnología ha roto las barreras de la información, a pesar de que la información no es conocimiento, y, sin embargo, dicha información provee de manera rápida, sucinta y accesible datos que no se dan en el aula. Por lo que ya los docentes no tienen un monopolio exclusivo en la enseñanza (Bolívar, 2006; Domingo, Martos & Domingo, 2010).

Se puede entender que la interacción entre familia y escuela toma un nuevo giro para incorporar lo que acontece en el aula y lo que influencia desde el contorno geográfico y social de la calle y el barrio de donde proceden los educandos. A pesar de que no es un proceso lineal, sí es uno multidireccional. «El aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el centro [escuela] y en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurren en el aula, el domicilio y en la calle» (Flecha, 2006 en Domingo, Martos & Domingo, 2010, p. 112). Por lo que sugiere que la «comunidad»⁸ es un radio de acción mayor que sobrepasa el espacio físico de la escuela y la familia, para incluir el espacio micro del aula, como también el espacio macro la calle y el barrio y la omnipresencia de los medios y redes de comunicación a través de la tecnología y la Internet.

Las escuelas en Puerto Rico, como en muchos lugares, cuentan con la estructura legal de los Consejos Escolares para canalizar la representación familiar y de la vecindad en los asuntos de la escuela. Los consejos buscan incorporar por representación al (a) componente estudiantil, (b) componente académico, que incluye al director, maestros y personal profesional de apoyo a la docencia, (c) componente gerencial, en el que figuran oficinistas, asistentes, empleados de custodia, profesionales de servicios de alimentos y seguridad y d) el externo: los apoderados y miembros de la comunidad (a padres, madres e integrantes de la comunidad circundante de la escuela) (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2019).

Muchas veces su inherencia se limita a la toma de decisiones sobre asuntos que son periféricos para el funcionamiento estratégico de la escuela, limitándose a las celebraciones, excursiones y exposiciones. Estas son oportunidades perdidas ya que la organización o la propia gerencia y docentes de la escuela, le ponen límites a la participación de apoderados, «por inseguridad o por miedo» y se calcula que existen dos tendencias sobre dicha colaboración y participación en la escuela: «contar con ellos o evitarlos por todos los medios» (Domingo, Martos & Domingo, 2010, p. 115). A pesar de que el reglamento que rige el funcionamiento de los consejos señala que su quehacer conlleva atención a asuntos

8. En este esquema se podría incluir a los ayuntamientos autónomos que tienen inherencia sobre el sistema de educación o relación directa con las escuelas en sus distritos, como en el caso de las Ciudades educativas.

cotidianos de la escuela (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2019), la literatura especializada indica que el mejor uso del tiempo y talento de los consejos y apoderados es uno dirigido a proyectos más abarcadores de construcción común para la innovación educativa.

En base a esta realidad, la pregunta es ¿Dónde queda la escuela entonces? ¿Cuál es el nuevo papel de la escuela? Lo que se plantea es un *escenario educativo ampliado* en la cual los ámbitos de influencia (medios de tecnología, casa/domicilio, calle/barrio, escuela/aula) pueden abonar a las experiencias educativas, sin que sea exclusividad de la escuela. Por lo que la escuela debe ahora convertirse en un espacio de familia (fuente o centro de comunicación para las familias), de estancia que ayuda a pensar, discutir y responsabilizarse (Pérez Díaz et al., 2001 en Domingo, Martos & Domingo, 2010, p. 114).

Según indica Vera Vila, «Ni la escuela, ni ninguna otra institución social es capaz por si misma de responder adecuadamente a los retos que plantea la sociedad actual [...]» (Vera, 2007, p. 25). Pues el reto estriba en la creación de una relación dialéctica entre los elementos presentes en las normales interacciones entre profesionales y apoderados. Al suscitar encuentros en tareas, responsabilidades en ámbitos y espacio de mejora, se congenian las relaciones hasta concretar un proyecto impredecible de encuentro, un proyecto educativo de comunidad realmente útil. Se orienta hacia crear una colaboración, corresponsabilidad y complementariedad en la gestión de mejoramiento de la calidad de experiencias educativas para los educandos y las familias. Según sugieren Domingo, Martos & Domingo, la cogestión se puede abordar basándose en unos principios de relación de «amigo-crítico» con un diálogo bidireccional entre la escuela y la familia (2010).

3.2. La Familia-Escuela ante la pandemia

Para tener una relación integrada de la familia en la vida de la escuela que sea capaz de mitigar los retos existentes será necesario abordar el bienestar económico y social de la familia. La seguridad y el bienestar económico y social de las familias es fundamental para cualquier acción integradora puesto que, sin esa estabilidad y equilibrio familiar, toda interacción sufre.

A la luz, o sombra, de la pandemia, vemos el impacto que esta ha tenido en la salud, los trabajos, la educación por el confinamiento que se ha ejercido en este estado de excepción. La pandemia ha logrado que cambien nuestras prioridades dramáticamente en cuanto al consumo y las relaciones esenciales y estrictamente necesarias para protegernos del COVID-19. A la vez, nos ha proporcionado con una dosis de realidad que resalta las desigualdades crasas que vivimos en cuanto a contar con una alimentación regular, a un techo y hogar seguro, servicios de salud confiables y al acceso regular a la educación.

Solamente en la región de América Latina y el Caribe, a más de siete meses desde el inicio de la pandemia, un total de 137 millones (97%) de los educandos en América Latina y el Caribe continúan sin asistir a clases presenciales y han perdido casi cuatro veces más tiempo lectivo que los niños, niñas y adolescentes del resto del mundo (UNICEF, 2020). Habiendo perdido más de 170 días de aprendizaje (hasta octubre), que es cuatro veces más alto que la media global de 40 días, educandos en la región están ahora en riesgo de perder un año escolar entero (UNICEF, 2020).

En términos económicos, se podrían perder 25 millones de puestos de trabajo. El número de desempleados en la región podría aumentar a 37.7 millones y se proyecta que 29 millones de personas caerán en la pobreza (Banco Mundial, 2020b). En el caso de Puerto Rico,

la pandemia encontró un panorama con indicadores sociales y económicos frágiles que permitió que tuviera el efecto profundo que ha tenido. Las condiciones previas a la pandemia incluían una economía débil, una creciente pobreza infantil, una alta población mayor de edad, unos problemas crónicos de salud y salud mental, una población con ingresos bajos, unos bajos niveles de empleo y alto nivel de empleo precario, una poca confianza en el gobierno (evidenciado por la movilización de la ciudadanía para exigir la destitución del gobernador de turno en 2019) y los múltiples fenómenos naturales experimentados desde el 2017 (huracanes y terremotos) (Instituto para el Desarrollo de la Juventud, 2020). Lo que se puede denominar como una «tormenta perfecta», en la cual figuran unas condiciones sociales y económicas que hizo que la pandemia afectara con mayor fuerza a las familias, particularmente las que se encuentran en una situación de exclusión social, a saber,

- El 27% de la población de 65 años+ padece de condición crónica de salud. Los niños y niñas de familias con bajos ingresos son más aptos a estar a cargo de una persona con alguna discapacidad o condición crónica.
- Alto porcentaje de familias mono parentales. La mayoría de los niños y niñas que viven en la pobreza, viven en hogares mono parentales.
- Un 74% de niños y niñas de bajos ingresos tiene acceso a la Internet mientras de altos ingresos un 90% (Instituto Desarrollo de la Juventud, 2020). Aunque es una tasa mayor del promedio de la región de América Latina y el Caribe, sigue habiendo una discrepancia en la conectividad de los más excluidos.

Durante la pandemia, los apoderados vivieron experiencias de:

- Interrupción escolar y de cuidado infantil.
- Restricciones de movimiento, hacinamiento en casas.
- Falta o poco acceso a tecnología y conectividad estable.
- Reorganización de las horas y salidas y del teletrabajo por parte de apoderados.
- Falta de disponibilidad o conocimiento para acompañar a los hijos en tareas y estudios.

Por su lado, los docentes en las escuelas han experimentado:

- Falta o poco acceso a tecnología y conectividad estables.
- Reorganización de las horas y salidas y del teletrabajo por parte de apoderados.
- Falta de disponibilidad o conocimiento para acompañar a los hijos en tareas y estudios.
- Falta de conocimiento de la tecnología/plataformas y lo que implica enseñar telemáticamente.
- Aumento en horas y cantidad trabajo de los docentes.
- Intentos por ser participativos, sin ver los resultados en el aprendizaje.⁹
- Se encuentran en una nueva realidad, muchos sin apoyo u hoja de ruta clara para proceder.

Se ha hecho evidente que la escuela tiene un papel y función de guardián y protector de los derechos de los niños, niñas y jóvenes a educarse. Esta provee un espacio en el cual

9. Se entiende mediante los medios de comunicación que el DEPR en conjunto con organizaciones privadas, sin fines de lucro y universidades adiestraron a un porcentaje de los docentes en el uso de aplicaciones y plataformas. Sin embargo, se desconoce si se profundizó en los aspectos de la educación virtual que contemplan las metodologías, currículos, técnicas, otros, y que se distancia del mero conocimiento técnico o tecnológico de esta modalidad de enseñanza.

los niños y niñas más necesitados pueden alimentarse y a la vez disfrutar de un espacio neutral para alejarse de los conflictos y de la posible violencia intrafamiliar existente en su entorno del hogar. Lo que se observa es que los niños, niñas y jóvenes que dependen de la escuela para recibir estos beneficios, no lo tienen disponible y como consecuencia agudiza las necesidades básicas y la paz familiar. La escuela tiene una función de protectora que actualmente no puede realizar por las limitaciones de movilidad de la pandemia. Por lo que la apertura de las escuelas se convierte en la esencia de los derechos a la educación.

Sin salvaguardar las funciones educativas y protectoras de la escuela, incluso la enseñanza a distancia ejecutada con mayor habilidad no logrará los objetivos previstos para el sistema educativo (Turczyk & Jaskulska, 2020, p. 6).

Acompañando esta realidad, surge una identificación y nueva barrera de la exclusión la cual es la tecnológica y la conectividad. El acceso a dispositivos móviles (móviles inteligentes, tabletas *Ipads*, etc.) y la conectividad (acceso y constancia de la señal inalámbrica) son lo que distancia a los niños, niñas y jóvenes de su proceso de aprendizaje. Los nombrados «Pobres digitales», por el Banco Mundial hace uno años atrás, se ha hecho realidad más que nunca. El acceso a banda ancha de la Internet no llega al 50% en la región (Banco Mundial, 2020a). A pesar de que es un hecho que se conocía, la realidad de no tener conectividad en la mayoría de la población en muchos países de la región de América Latina y el Caribe tiene un impacto directo en el acceso y calidad de aprendizaje de los educandos.

Actualmente en la región de América Latina y el Caribe, UNICEF (2020) entiende que existen unos tres millones de educandos, niños, niñas y jóvenes, que abandonarán la escuela en el año escolar 2020-2021. El peligro actual para los jóvenes en Puerto Rico es el dramático nivel del potencial para el abandono escolar. Se aproxima que el porcentaje de alumnos que no recibe educación —ni presencial ni de forma virtual— se ha disparado del 4% al 18% debido, mayormente, a la desilusión y frustración con la educación virtual, falta de equipo o conectividad (El Vocero, 2020). En el año escolar 2019-2020, se habían matriculado unos 276,413 educandos. Se registra una tasa anual de deserción en el 4.72%, y como suele pasar, el índice mayor de deserción escolar ocurre entre los grados de noveno a duodécimo, 14.97%¹⁰, según datos del Departamento de Educación (El Vocero, 2020).

En estos tiempos excepcionales es esencial reconocer que las familias experimentan cambios en sus vidas laborales y trabajos. Se abrirán nuevas líneas de trabajo y condiciones vinculadas a la pandemia que aún no conocemos del todo. De la misma forma que también habrá, posiblemente mayor desempleo y subempleo. Por lo que vaticinó Jeremy Rifkin en 1995, del «Fin del Trabajo» (Rifkin, 1995) con el aumento en la mecanización u automatización del trabajo, ahora posiblemente las familias se enfrentan a un *nuevo Fin del Trabajo* dictado por las exigencias económicas consecuencias de la pandemia. De tal forma que los trabajos, que tengan o no, los padres, madres y apoderados pueden facilitar la presencia y calidad de relación con sus hijos como también puede ser que esto los aleje y cree una (mayor) ausencia en la familia. Estas son consideraciones importantes a la hora de buscar maneras de apoyar a las familias.

La pandemia ha provocado que las decisiones sobre política educativa se tomen pensando en las posibilidades de mejorar un sistema sin pensar en las restricciones y limitaciones, sin embargo, lo que realmente plantea es una oportunidad de repensar otro sistema educativo. Ya que en la medida de que la familia está estable internamente, la escuela

10. La tasa de deserción desglosada por grado: grado 12 es 22.13%, para grado 11 es 32.26%, para grado 10 es 25.98% y para noveno es 19.63% (El Vocero, 2020).

podrá realizar su trabajo con mayor efectividad. En la medida en que el Estado invierta en los programas claves que faciliten una mejor convivencia, entendimiento y destrezas sobre el proceso de crecimiento y desarrollo de los niños, niñas y jóvenes, se verá una mejor comunicación, cuidados y relación interna en la familia.

La escuela no puede realizar su tarea a cabalidad sin la familia. Y la familia no siempre cuenta con las herramientas para educar en el hogar o que sus hijos e hijas aprendan sin la labor activa de la escuela.¹¹ La fórmula a continuación explica la diferencia entre la suma de los elementos, Familia y la Escuela. Ya que no es igual a la unión de los dos, Familia-Escuela, puesto que este binomio es más de las sumas de las partes.

Familia + Escuela ≠ Familia-Escuela

En la fórmula Familia-Escuela subyace la implicación juntos en una gran tarea. La unión de este binomio es la sincronización de energía, motivaciones y acciones que orientan los esfuerzos al bienestar del niño o joven. La fórmula Familia-Escuela es el factor protector como elemento clave en el nivel de resiliencia del niño, niña y joven. No es lo mismo coincidir que conectar. Las posibilidades de éxito son mayores para la fórmula Familia-Escuela si se procura la creación de una comunidad (pequeña) unida, *Gemeinschaft*, guiada por los valores de la paz y la solidaridad.

Una manera de fomentar esta conexión es enfocar los esfuerzos desde el centro educativo hacia la construcción de un «currículo familiar» de la Educación parental que refleje una oferta de calidad y utilidad para mejorar la vida familiar. La Educación parental entendida como «la acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, entrenamiento y clarificación de los valores, actitudes y prácticas de los progenitores en la educación de sus vástagos» (Torío, 2018, p. 19).

Esta iniciativa apoya el brindar información y orientación mediante un currículo del hogar en el cual los padres, madres y apoderados adquieran las herramientas y habilidades para aprender y que les permitan ser más efectivos en su tarea pedagógica confrontando así las necesidades de sus hijos en cada etapa de su crecimiento. En particular, el modelo experiencial de la Educación parental tiene como objetivo promover en el colectivo de padres una formación basada en sus propias situaciones y vivencias personales, escolares y familiares y no desde un currículo preestablecido o conductual (Torio, 2018). Se entiende que al tomar las acciones de la vida cotidiana, se analizan y reflexionan sobre ellas, es posible ser efectivos en conseguir la participación activa de los apoderados, y, sobre todo, propiciar compromisos de cambio. La experiencia de la Educación parental debe atenuar «la adaptación y el cambio» (Torio, 2018, p. 30).

Desde la escuela, la Educación parental debe fomentar el proceso a través de los servicios de profesionales conocedores de la materia, de tal forma que,

La actuación profesional de la educación parental se fundamenta en la negociación entendida como un proceso mediante el cual se llega a acuerdos aceptables dentro de una relación de respeto mutuo. Se aspira que a través de un proceso inductivo, se logre una conceptualización que les permita realizar una disociación entre la aplicación de los conocimientos adquiridos y un uso más adecuado y frecuente de los mismos; es decir, un cambio en sus

11. Iván Ilich, en su obra *La sociedad desescolarizada*, refuta el concepto de la educación como monopolio de la escuela y propone que es tarea de los apoderados. A pesar de esto, alude a la figura de los educadores (formales e informales, dentro y fuera del aula) como entes cruciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

concepciones educativas hacia un modelo más constructivo que promueva el desarrollo integral de los hijos (Torio, 2018, p. 30).

Parte integral de la educación parental es su acercamiento a la resolución constructiva de conflictos que logre mitigar la violencia intrafamiliar. Por lo que la Educación para la paz y la mediación de conflictos deben ser compuesta a cualquier esfuerzo de educación parental.

La escuela debe ofrecer servicios de mediación para los miembros de las familias en conflicto, a la vez que la Educación para la paz esté presente en el currículo escolar. La Educación para la paz debe ser una asignatura continua en el currículo K-12. Sin embargo, el aumento observado en conflictos y violencia intrafamiliar en los periodos de confinamiento actuales¹², hace necesario que se ofrezcan servicios de mediación en conflicto. Lo clave en cultivar la paz familiar – y escolar – es la prevención de la violencia. Mediante programas de mediación, se pueden atender los conflictos que ponen en peligro la estabilidad familiar y el bienestar emocional de los hijos e hijas.

La integración activa de los apoderados en la escuela se hace imprescindible para fortalecer el binomio Familia-Escuela. Antes ubicábamos el papel de los apoderados y familias en la vida de la escuela como clientes a servir un producto, siguiendo el modelo neoliberal de la educación privada. Pues es clave preguntarnos, ¿los apoderados son clientes o co-gestores? La tendencia en las últimas décadas ha sido una de eficiencia en la educación y posiciona a los apoderados como clientes en el mercado educativo. La lógica de la eficiencia (calidad) en la educación se impone sobre la antigua meta de la integración familiar y ciudadana en la toma de decisión en las escuelas (Bolívar, 2006, p. 125). Esto se alinea con el concepto del *consumismo educativo* que provoca la competencia entre los educandos y familias por los bienes educativos en vez de fomentar una sana co-gestión.

La visión estratégica es de ser co-gestores en reformular el binomio Familia-Escuela hacia el fortalecimiento del capital cultural de las familias. El aprovechamiento académico, el abandono escolar, y el bienestar de los niños, niñas y adolescentes en la post pandemia está íntimamente ligado al funcionamiento de la familia y su relación con la escuela, como un ente laborando junto. La complejidad de la situación que ha desenmascarado la pandemia apunta a solo un factor: debemos trabajar para *construir capital social y cultural* en las familias.

4. Recomendaciones y conclusiones

La situación actual no permite que obviemos las consecuencias de la pandemia en las familias y la educación por lo que es esencial trabajar sin perder de vista el fortalecimiento del capital cultural de las familias. Se hace necesario mirar las acciones a tomar desde dos puntos de vista: las acciones necesarias para *mitigar* (atenuar, aplacar) las pérdidas, tanto materiales como en tiempo y conocimiento; e *integrar* (componer, constituir) a la familia al plan de acción de la escuela como proyecto común dentro de las perspectivas ya expuestas. Entre las diversas acciones que la escuela, la familia, el Estado y la sociedad civil pueden realizar, se encuentran las siguientes:

12. Se ha registrado un aumento de más del 50% en las llamadas a la línea Primera Ayuda Psicosocial (PAS) anuales, en comparación a otros años para el mismo periodo. Dicha línea provee sesiones de desahogo, consejería en crisis y apoyo emocional con profesionales de la salud mental (Instituto para el Desarrollo de la Juventud, 2020).

- *Primera parte: MITIGACIÓN.* Las situaciones por las cuales atraviesan las familias en situación de vulnerabilidad requieren de unas acciones puntuales y rápidas para mitigar las pérdidas, tanto económicas como sociales, dentro del contexto de la pandemia. A continuación, algunas sugerencias a considerar en este contexto, a saber,
 - a. *Fomentar políticas para fortalecer la seguridad económica de las familias.* Las Inversiones de Protección Social (IPS) de los gobiernos pueden contribuir a la identificación y reducción de los riesgos, la preparación, la recuperación resiliente y la protección financiera (Banco Mundial, 2020b). Esta iniciativa atendería la vulnerabilidad relacionada con los ingresos bajos o irregulares, despidos y las dificultades que enfrentan las jefas de familia cuando están empleadas, bajo la situación de la pandemia. Las políticas más acertadas son las que promueven el empleo, hacen que el trabajo pague (salario mínimo), ponen dinero en los bolsillos de las personas todo con el propósito de proteger la seguridad económica de las familias (Instituto para el Desarrollo de la Juventud, 2020).
 - b. *Fortalecer las organizaciones sin fines de lucro y comunitarias que brindan servicios y apoyo a jóvenes y familias.* La sociedad cuenta con el sector del mercado o el capital mercantil; el sector estatal o el capital público; y la economía social o el capital cultural. «De las tres, la más antigua y la más importante, aunque la menos reconocida, y el tercer sector: la economía social o el capital cultural» (Rifkin, 1995). Por ello, la inversión en la labor comunitaria del tercer sector rinde más, en términos económicos y a menudo es más ágil que el gobierno en alcanzar a las comunidades con servicios de educación y prevención de conductas de riesgos en educación y salud. En el caso de Puerto Rico, por cada dólar invertido en servicios educativos, le cuesta 20 dólares al Estado proporcionar el mismo servicio (Estudios Técnicos, 2015).
- *Segunda parte: INTEGRACIÓN* de la familia a la escuela. Esto requiere una mirada a mediano y largo plazo, pero con estrategias y acciones concretas que se puedan realizar luego de que se ha mitigado en situaciones de precariedad inherentes a la pandemia. A saber,
 - a. *Fortalecer la Educación Social desde las escuelas.* Introducir o fortalecer la Educación Social desde las escuelas permite activar a educadores sociales para orientar en las medidas apropiadas para evitar y mitigar la exclusión social de las familias. Estos esfuerzos deben centrarse en la reconstrucción de las relaciones con los apoderados con el fin de iniciar nuevos caminos de la comunicación, interrelación y la corresponsabilidad en la construcción de nuevos proyectos educativos-comunitarios y nuevos espacios de poder de decisión equilibrados y productivos.
 - b. *Perfeccionamiento profesional de docentes* debe priorizar las aptitudes tecnológicas sin perder la perspectiva de que la enseñanza no será efectiva si no existen los elementos de protección de los derechos de los niños y niñas a la educación (apertura y acceso a servicios en la escuela). La tecnología queda huérfana sin la metodología apropiada para integrar a los educandos en el nuevo proceso de aprender virtualmente. La clave estará en privilegiar el compromiso de los educandos de estar presente en la modalidad virtual e intentar de cumplir con los deberes (adentro de sus posibilidades) por encima de los procedimientos acostumbrados de evaluación

y monitoreo del aprendizaje exigidos por la escuela y el sistema educativo en condiciones normales.

Nuestra orientación, como educadores, debe enfocarse en mitigar la pérdida o atraso que puede haber afectado el bienestar y la enseñanza-aprendizaje de los educandos. Para evitar una «catástrofe generacional» según lo ha calificado el Secretario General de las Naciones Unidas, «debemos atender las necesidades holísticas de todos los alumnos desde la primera infancia hasta la edad adulta, especialmente los más vulnerables y marginados» (UNESCO, 2020).

Tal y como se desarrolló a principios del siglo XX, la familia, en sus diferentes composiciones y estructuras, sigue siendo el ancla de la educación de sus hijos e hijas. Con la evolución de la escuela hacia un proyecto familiar y comunitario de innovación y creación de valores de convivencia y paz, se busca que la familia como unidad social esencial que es, se continúe fortaleciendo mediante las recomendaciones aquí expuestas. En conclusión, podemos decir que la visión ante las grandes necesidades y desigualdades que ha provocado la pandemia debe ser una de marcar un nuevo camino hacia la igualdad, la solidaridad y la paz en nuestras familias y en nuestras escuelas. La visión de la familia (no como clientes) plantea una nueva relación desde la de cogestores hacia la mitigación de lo perdido y la integración de lo que podemos ganar todos.

5. Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (2020a). Cerrar la brecha digital para combatir la pobreza en América Latina y El Caribe. Carlos Felipe Jaramillo, 16 de octubre de 2020. Washington DC: World Bank Blogs. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/cerrar-la-brecha-digital-para-combatir-la-pobreza-en-america-latina-y-el-caribe>
- Banco Mundial (2020b). Mejorar la respuesta ante los desastres en América Latina mediante sistemas de protección social adaptativos. Asha Williams, 28 de octubre de 2020. Washington, DC: World Bank Blogs. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/mejorar-la-respuesta-ante-los-desastres-en-america-latina-mediante-sistemas-de>
- Barrientos Soto, Andrea (2019) Un estudio sobre el papel del educador de la escuela alternativa. *Revista de Educación de Puerto Rico, REDUCA*, Vol. 2(2), pp. 1-19.
- Barrientos Soto, Andrea (2020) *Educación alternativa y la formación de sus docentes: Una propuesta curricular para los programas de preparación de docentes*, Madrid, Dykinson.
- Bolívar, Antonio (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, n° 339, pp. 119-146.
- Bourdieu, Pierre (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México DF, Siglo XXI Editores.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2019) Reglamento de Consejos Escolares en las Escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico. Recuperado de: <https://de.pr.gov/wp-content/uploads/2019/12/9-publicado-reglamento-consejo-escolar-rev-10-revisado-nov-27.pdf>
- Domingo Segovia, Jesús; Martos Titos, Manuel Alberto; & Domingo Martos, Lorena (2010) Colaboración Familia-Escuela en España: Retos y realidades, *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación UCSC*, Vol. 9(18), pp. 111-133.

- El Vocero de Puerto Rico (2020) Educadores proyectan alza en la deserción. Mientras el Secretario de Educación reconoce el reto y afirma que el asunto se está atendiendo. Yaritza Rivera Clemente, 16 de noviembre de 2020. Recuperado de: https://www.elvocero.com/educacion/educadores-proyectan-alza-en-la-deserci-n/article_9629c6a4-27ca-11eb-b67a-bf635ed4e22b.html?utm_medium=social&utm_source=email&utm_campaign=user-share
- Engels, Friedrich (2005) *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, México DF, Grupo Editorial Éxodo.
- Espíndola, Ernesto y León, Arturo (2002) La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional, *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 30, pp. 39-62.
- Estudios Técnicos (2015) Estudio de las organizaciones sin fines de lucro en Puerto Rico 2015: Evolución del Tercer Sector ante las realidades de un Puerto Rico diferente, San Juan, Puerto Rico, Estudios Técnicos.
- García-Preto, Nydia (2005) *Puerto Rican Families*. In McGoldrick, Mónica; Giordano, Joe and García-Preto, Nydia (eds.) *Ethnicity and Family Therapy*, New York, The Guilford Press.
- Ilich, Iván (2011) *La sociedad desescolarizada*, Buenos Aires, Colecciones exhumaciones. Ediciones Godot.
- Instituto del Desarrollo de la Juventud (2020) Los efectos del COVID-19 en la seguridad económica de la niñez y familias en Puerto Rico, en Enchautegui Román, María E.; Arroyo Quijano, Caridad; Rosa Rodríguez, Brayan L. y Vallerie Blakely Vallecillo, Vallerie (eds.) *Vulnerabilidades, proyecciones y recomendaciones*, San Juan, Puerto Rico, Instituto del Desarrollo de la Juventud. Recuperado de: https://parsefiles.back4app.com/NnOrAmAotAZqACgSOms8WkAwkOIqpZ6VWjoFVKeJ/7627853f9fc33b92a4ee0ed-517bf65d7_COVID-19%20Informe%20ESP.pdf
- Instituto de Política Pública (IPP) (2013) *Perfil de la educación pública en Puerto Rico, 2012*, en Lozada, Ivonne; Méndez, Ana G. y Cox, Anitza (eds.), San Juan, Puerto Rico, Sistema Universitario Ana G. Méndez.
- Llena, Asun y Úcar, Xavier. (2006) Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios. En Úcar, Xavier y Llena, Asun (Coords.) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*, Barcelona, Graò, pp. 11-57.
- Marrero, Carmen Amalia (2009) *Predictores del abandono escolar en una cohorte de adolescentes puertorriqueños*, San Juan, Puerto Rico, Universidad Central de Caribe.
- Nina Estrella, Ruth Virginia (2018) ¿Qué es una familia? Desde la diversidad en Puerto Rico, *Revista Griot*, Vol. 11(1), pp. 34-52.
- Picó, Fernando (2008) *Historia General de Puerto Rico*, San Juan, Ediciones Huracán.
- Ribeiro Ferreira, Manuel (2000) *Familia y política Social. Colección Política, Servicios y Trabajo Social*, Buenos Aires, Grupo Editorial Lumen.
- Rifkin, Jeremy (1995) *El fin del trabajo*, Barcelona, Paidós.
- Tönnies, Ferdinand (2001) *Community and Civil Society*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Torío López, Susana; Hernández García, Jesús y Peña Calvo, José Vicente (2007) Capital Social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, *Revista de educación*, n° 343, pp. 205-208.

- Torío López, Susana (2018) La educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de la Educación Infantil, *Revista Latinoamericana de la Educación Infantil*, Vol. 7(2-3), pp. 19-32.
- Torres-Zayas, José Antonio (1986) *Holocausto: la familia puertorriqueña, propuesta para una Definición*, Hato Rey (San Juan), Ramallo Brothers.
- Turczyk, Malgorzata & Jaskulska, Sylwia (2020) Distance education and children's rights: New Dimensions of school exclusion during the COVID-19 outbreak. *Elementary Education in Theory and Practice*, Vol. 15, 3(57), pp. 9-20.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2020). Sesión extraordinaria de la Reunión Mundial sobre la Educación. La educación después de la COVID-19, Declaración de la Reunión Mundial sobre la Educación 2020. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/educacion-post-covid-19-session-extraordinaria-reunion-global-educacion-2020>
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). (2020). Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. ISBN: 978-92-806-5184-3. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>
- Vera Vila, Julio. (2007) Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En Llena, Asun; Parcerisa, Artur y Úcar, Xavier (Coords.) *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*, Barcelona, Colección Acción Comunitaria, Editorial Graó, pp. 11-35.

Agradecimientos • Acknowledgement

Mi agradecimiento a la profesora Bangesy Carrasquillo por su colaboración con este escrito.

Proceso Editorial • Editorial Process Info

Recibido: 08/10/2020 Aceptado: 10/12/2020

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Barrientos Soto, Andrea (2020) Familia y Escuela: una relación de mitigación e integración, *Revista de Cultura de Paz*, Vol. 4, pp. 105-125.

Sobre el autor • About the Author

Andrea Barrientos Soto, cuenta con una licenciatura de la Universidad de Illinois-Chicago en Psicología con especialización en Estudios Latinoamericanos y Estudios de la Mujer. Maestría en administración, planificación y política social en Educación de la Universidad de Harvard. Es doctora en Pedagogía por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Su última publicación es un libro monográfico: *Educación Alternativa y la formación de sus docentes: Una propuesta curricular para los programas de preparaciones de docentes*. Actualmente es integrante de la junta de directores de *Computer Science for All-Puerto Rico* (Ciencias de cómputos para todos) dedicada a promover el acceso y la mentalidad de sistema y pensamiento crítico en la educación tecnológica de niños y jóvenes.

ORCID iD. <https://orcid.org/0000-0002-7740-8472>