

Antiguos modelos para nuevas infancias. Un análisis de las prácticas educativas actuales

Estela D'ANGELO MENÉNDEZ
Piedad POZO LUNA

Facultad de Educación. UCM

Recibido: 12 mayo 2008

Aceptado: 3 junio 2008

RESUMEN

El estudio que se informa en este espacio se centra en el desajuste que sus autoras vislumbran entre las prácticas educativas asumidas en los contextos de desarrollo, prioritariamente el familiar y el escolar, y las necesidades de las distintas infancias y adolescencias con sensación de hipersatisfacción que modela la sociedad neoliberal española. Se entiende que este desajuste se integra en el bagaje de situaciones que, en su conjunto y de manera interrelacionada, acentúa el desencuentro intergeneracional en los escenarios familiares y escolares, así como dificulta la organización emocional para hacer frente al repertorio de aprendizajes propio de las etapas infantiles y juveniles (con posibilidades de configurar situaciones de «fracaso escolar»).

Old models for new childhood: an analysis of current educational practices

ABSTRACT

The study presented in this article focuses on the disconnect that the authoresses glimpse between educational practices assumed in the context of development, primarily relative to the family and school-age child, and the needs of different childhoods and adolescences with a sense of extreme satisfaction that the neoliberal Spanish society models. It is understood that this disconnect becomes integrated in the baggage of situations that, in a joint and interrelated way, accentuates intergenerational misunderstanding within the setting of the family and the school-age child as well as hinders the emotional organization to be able to face one's own digest of learning inherent in the stages of childhood and youth (with the possibility of setting up situations of «school failure»).

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Desarrollo. 3. Informe de los estudios de casos analizados mediante MCC. 4. Resignificación teórica de las categorías de análisis registradas. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía consultada.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio pretende analizar las prácticas educativas actuales en el ámbito familiar y escolar con la mirada puesta en los desajustes que se perciben entre las necesidades de las distintas infancias y adolescencias que hoy se modelan en nuestras sociedades y la relación intergeneracional que, predominantemente, asumen los adultos. Desde esta perspectiva, y ante la exigencia de reflexionar acerca de la génesis de estas prácticas educativas, se asume la probabilidad de que las mismas sean, junto a discursos actuales y renovados, una reedición de las vivencias del pasado (basadas en relaciones de poder verticalmente bien definidas; control del adulto a cuenta de estímulos y refuerzos externos; criterios de «normalidad» acotados, etcétera) que se activan ante el «fracaso» de otras alternativas educativas consideradas «más democráticas» pero que, en el fondo, son igualmente coercitivas (excesivas explicaciones para convencer; manifestaciones de «colegueo»; advertencias amistosas, etcétera).

Es decir, el discurso del adulto, aún siendo afectivo y pretendiendo ser respetuoso, suele acompañarse de un marcaje de límites, indicaciones y futuras promesas pormenorizadas, ciertamente coercitivo, que obstaculizan la posibilidad de que los menores organicen y autorregulen sus emociones para resolver los problemas propios del momento vital que atraviesan. Este autoritarismo por parte de los adultos, no pretendido y muy pocas veces identificado, lleva a suplir a los menores en sus propias decisiones, contaminando y/o inhibiendo, obviamente, el ejercicio de las grandes líneas de autoridad que los adultos deben ejercer desde sus distintos roles (padre, madre, docente, etc.). Por contrapartida, la desorganización emocional de los menores se expresa de muy variados modos en problemas para aprender, relacionarse, comunicarse, organizarse, construir sus propios límites, etcétera.

Es decir, mientras hoy se narra la vida en claves muy distintas a las de décadas anteriores, ciertas prácticas educativas coercitivas, disimuladas en la suavidad de sus formas y discursos, mantienen su vigencia en las sociedades del bienestar. Esta permanencia obstaculiza la construcción de la autonomía emocional de las jóvenes generaciones —y, por ende, la construcción de identidades seguras en los escenarios de nuestro tiempo— pues, siguiendo a Helm Stierlin (1994), para encontrar el coraje de salir al mundo exterior, satisfacer la curiosidad y desarrollar competencias e iniciativas, es necesario experimentar primero que los otros le toman en serio y le aprecian. Evidentemente, el conflicto está en pleno desarrollo, con el agravante de que, dependiendo del paradigma que lo explica, se puede correr el riesgo de buscar soluciones en relaciones muy simplistas, «a los chicos de hoy les falta límites» y consecuentemente aumentar el control externo. Para sumar esfuerzos que cuestionen reducciones de este tipo, se planteó la necesidad de acercarse a las prácticas educativas que dinamizan los adultos con la intención de comprender el interjuego comunicativo que plantean junto a los menores de hoy (marcados por la plena satisfacción de sus necesidades básicas; el derecho ejercido ante los adultos en términos de medición de fuerzas; la ausencia de un bagaje de estrategias sociales suficientes para relacionarse con sus iguales; la delegación

de sus responsabilidades en los demás; etcétera). Para ello se abordó un diseño de investigación abierto que, centrado en el análisis de situaciones comunicativas intergeneracionales, se pudo desplegar y desarrollar en la medida en que la comprensión y la interpretación de la realidad se vio enriquecida por el aporte de los datos y las categorías construidas en torno al material observado.

Para el análisis de los datos cualitativos se opta por utilizar el método comparativo constante (MCC) propuesto por la «grounded theory» a partir de los trabajos de Paul Glaser y Anselm Strauss (1967) y posteriores revisiones (Strauss y Corbin, 1990; Sirvent, 2003) por considerarlo un riguroso procedimiento analítico, no matemático, para generar teoría desde los fenómenos que se pretenden comprender a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo teniendo en cuenta las siguientes características: reconocimiento del rol activo de las personas en «darle forma» al mundo en que viven; énfasis en el cambio, el proceso, la complejidad y la variabilidad de los fenómenos sociales; importancia de la interrelación entre condiciones, sentido y acción para la comprensión de los fenómenos sociales; necesidad de que el investigador actúe en el campo para entender en profundidad los hechos investigados (sin desconocer sus expectativas y prejuicios, en tanto elementos con los que inevitablemente inicia su tarea); importancia de una teoría basada, fundamentada, en los datos de la realidad.

El proceso seguido para la obtención del material significativo se centró en el seguimiento sistemático y periódico de cinco situaciones comunicativas intergeneracionales en cada uno de los cuatro tipos de situaciones que se han identificado en el contexto escolar y familiar (dependiendo de quienes se comunican en cada caso): Tipo a) entre adultos y niños/niñas; tipo b) entre adultos y adolescentes; tipo c) entre pares en etapa infantil; y tipo d) entre pares adolescentes. De este modo, con un promedio de seis observaciones intensivas por cada uno de las observaciones de cada tipo, se pudo construir una «descripción densa» (Geertz, 1987) de las mismas. En total se observaron (120) ciento y veinte situaciones comunicativas, teniendo en cuenta que cada una de ellas constituyó una unidad de análisis del estudio, cuyos límites estuvieron definidos por el corte temporal mientras que, los registros, combinaron la descripción detallada de los fenómenos en el campo.

Sobre la base de esta investigación, el presente artículo está organizado en cuatro partes: 1) desarrollo del marco interpretativo asumido por las investigadoras; 2) informe de los estudios de casos analizados mediante el método comparativo constante (MCC) (Glaser y Strauss, 1967); 3) resignificación teórica de las categorías de análisis registradas a modo de resumen; 4) conclusiones y 5) bibliografía consultada.

2. DESARROLLO

2.1. MARCO INTERPRETATIVO ASUMIDO POR LAS INVESTIGADORAS

No cabe duda de que estamos asistiendo a un fuerte proceso de transformaciones sociales y culturales que tiene su reflejo en los procesos de socialización

de las jóvenes generaciones. La familia y la escuela ya no son las instituciones prioritarias en la transmisión de valores a las nuevas generaciones pues, muchas veces sin ser concientes de ello, en este modelaje cultural tienen un papel muy protagónico las propuestas de los medios de comunicación –principalmente, la televisión–, de los videojuegos, de las distintas sesiones online, del ocio y consumo en los centros comerciales, en síntesis, las costumbres y los productos de moda que las empresas hacen aparecer y desaparecer de nuestros escenarios cotidianos con impresionante rapidez.

Observamos una «explosión» de juguetes electrónicos formando a niños y adolescentes en valores y principios cívicos «muy especiales» mientras juegan con las máquinas. El cine, junto con la maravillosa propuesta de imaginar, es, como dice Saturnino de la Torre (1998), la primera escuela de valores a la que asisten los niños a través de la televisión. Con una propuesta más potente aún, los videojuegos invitan a niños, jóvenes y adultos a ser protagonistas de tramas, muchas veces violentas, que mezclan realidad y magia para presentar lo posible y lo imposible en torno a la vida y la muerte, los afectos, los valores, etc.

Todo ello sucede en el contexto de los cambios vertiginosos que nos propone (impone) la dinámica de la globalización neoliberal en todas las estructuras culturales: los estilos de vida de todas las generaciones están asimilando, de una u otra manera, nuevos límites y fronteras en sus costumbres, necesidades, rituales, opciones, expresiones y otros referentes culturales. Podemos decir, sin lugar a dudas, que un nuevo paradigma de valores nos explica la vida en todos los escenarios sociales y guía nuestras relaciones y vivencias. Asistimos a la sustitución de unos valores por otros sin ningún proceso de reflexión que la acompañe: el valor de la cooperación por el del individualismo, el de la confianza en el otro por el de la desconfianza, el de la espera por el de la satisfacción inmediata, el del esfuerzo por el de la comodidad; el de la responsabilidad por el de no compromiso; el del tiempo por el de la inmediatez; (...). Valores que también toman cuerpo en las vivencias de niños y adolescentes. Ellos reflejan este caudal cultural en sus comportamientos, gustos y necesidades («Los chicos de hoy son más espabilados que los de antes», «¡contestan cada cosa!, te quedas de piedra», «saben más siglas que nosotros»), mientras sus padres y docentes no los invitan a analizar y reflexionar críticamente sobre los significados y valores que refleja esta realidad (por falta de tiempo, por hacer «otras cosas más importantes» o, quizás, por no saber cómo hacerlo).

El papel del adulto atraviesa una fuerte crisis como respuesta a estos grandes cambios en las relaciones económicas, propuestas culturales, valores que explican la vida, etc. De forma directa o indirecta a través de su responsabilidad con las nuevas generaciones un tanto convulsionadas (demasiados niños impulsivos, hiperactivos, con comportamientos desafiantes, con problemas de atención, etc.; adolescentes que no saben asumir sus responsabilidades, que usan sustancias estupefacientes, etc.; jóvenes con dificultades para independizarse económicamente, adquirir su vivienda, etc.), se siente una profunda crisis: ya no sirven los códigos de convivencia que organizaban la vida hasta hace muy poco tiempo. Crisis que

abre las puertas a nuevas posibilidades, al mismo tiempo que, provoca ansiedad. Se hace imprescindible, entonces, que padres, docentes y profesionales de la salud pensemos nuestro lugar como adultos con responsabilidad sobre niños y adolescentes de hoy.

Esta situación ha influenciado, por supuesto, las relaciones inter e intrageneracionales y éstas, a su vez, en el repertorio de los aprendizajes infantiles y adolescentes. ¿Qué aprenden, entonces, los niños y adolescentes de hoy?, ¿qué valores guían sus aprendizajes?, ¿cómo se expresan estos aprendizajes en sus comportamientos? Una simple mirada a nuestro entorno nos devuelve la imagen de una infancia y una adolescencia con características no reconocidas por padres y docentes en sus respectivas experiencias personales, aunque se trate de personas jóvenes.

Los repertorios de los niños y adolescentes con quienes convivimos muestran la tendencia excesiva que éstos tienen respecto a depender emocionalmente de los demás (principalmente, de los adultos), muchos por sobreprotección, otros por abandono psicológico y, también, por exigencias de cumplir el deseo de sus padres y docentes. Independientemente de las causas, esta dependencia emocional se evidencia a través de comportamientos similares: se comportan mal para comprobar si son importantes para los demás; intentan encontrar culpables a los demás para justificar sus propios errores; son impacientes por conseguir lo que desean; pretenden el éxito fácil y los logros inmediatos; disponen de habilidades para negociar promesas mutuas con los demás, principalmente, cambiando lo que les interesa por mejorar su comportamiento; se muestran hiperactivos y con falta de atención; los ilusiona conseguir las cambiantes conquistas de turno; no tienen registros de frustraciones materiales, mientras muchas de carácter emocional; sin habilidades para planificar, organizarse y anticipar consecuencias poco tolerantes, llegando a ser pequeños despóticos, fundamentalmente con los adultos; predispuestos para el aburrimiento; poco hábiles para relacionarse con sus compañeros, etc. En este contexto, si bien tristemente continúan ocupando el lugar de las víctimas, llegan a ser ejecutores de violencia como el más brutal de los adultos.

El nudo más preocupante en este panorama relacional lo constituye el desconcierto de los adultos ante estas versiones de infancia y adolescencia, así como, su actual incertidumbre a la hora de decidir cómo tratar a los niños y jóvenes ni cómo educarlos. Muchos hombres y mujeres de nuestra sociedad se deciden por suavizar la realidad de los y las menores (desde triturar excesivamente la comida mientras son pequeños hasta organizar sus pertenencias aunque sean adolescentes) y, en paralelo, por disponer de un repertorio de estímulos externos para controlarlos. Y, si bien señalan su falta de límites, no se manifiestan decididamente implicados en la construcción de esta situación: mientras perciben que el modelo de autoridad requiere un cambio, se reafirman, de manera irreflexiva, en los existentes. Quizás, a causa del desconocimiento de que, como señalan Brazelton y Greenspan (2005), «la capacidad de interiorizar valores y límites que se desarrolla en la adolescencia, se construye a partir del afecto, las relaciones seguras y los

ambientes reguladores que se han experimentado en etapas anteriores». Evidentemente, todos estos comportamientos se gestan a lo largo de varios años y con la implicación de muchos factores y personas (prioritariamente, familiares y docentes) pues la realidad, muy lejos de ser un conjunto de acciones fragmentadas, está interconectada y, por tanto, actúa como un sistema dinámico en el que el todo está en cada una de las partes y en cada parte está el todo.

Los niños y los adolescentes se comportan acorde con sus sentimientos hacia los demás. Muchas veces, mal. Invierten mucho de su tiempo vital en comprobar si son valiosos para los demás, reconocidos, queridos, aceptados, es decir, en validar y buscar su lugar (evidentemente, si la mirada de un adulto —familiar, docente, cuidador, etc.— está demasiado cerca para indicarle, señalarle, castigarlo, premiarlo, etc., es probable que respondan desde el lugar de la provocación, la dependencia, etc. «Quieren llamar la atención», suele ser una frase muy repetida en nuestra cultura familiar y escolar para referirse a estos comportamientos, que los adultos suelen interpretar como un signo negativo: el niño/adolescente pretende captar su atención para controlarlos, manejarlos... Entonces, interpretando que están ante una amenaza, los adultos se defienden e intentan mostrar su propio poder. Todo ello los perturba y genera cansancio y estrés.

La relación intergeneracional está obstaculizada. ¿Puede ser que este llamado de atención tenga otro significado? Es probable entenderlo como un pedido de alguien que está sufriendo emocionalmente y necesita que lo miren y lo atiendan. Analicemos... generalmente los niños que se comportan mal consiguen, al final, despertar molestia y rechazo en los otros. Así, confirman y refuerzan lo que ellos piensan de sí mismos: que no valen. Evidentemente, mientras no comiencen a sentirse bien será muy difícil que puedan portarse bien ¿Cómo quebrar el curso de esta secuencia?

3. INFORME DE LOS ESTUDIOS DE CASOS ANALIZADOS MEDIANTE EL MCC

Con la intención de analizar las diversas situaciones comunicativas intergeneracionales analizadas, tal y como se adelantó en la introducción, en este apartado se expone una muestra de las unidades de análisis (casos) abordados durante el presente estudio. Para ello se han seleccionado cuatro de ellas, en correspondencia, respectivamente, con los cuatro tipos de relación comunicativa seleccionados (tipo a, b, c y d). El método comparativo constante (MCC) permite dar sentido a los datos cualitativos recogidos directamente de la realidad seleccionada, en este caso situaciones comunicativas intergeneracionales en contextos familiares y escolares, para interpretarla de acuerdo con los parámetros epistemológicos asumidos por el equipo investigador¹.

¹ Tal como corresponde, por cuestiones de confidencialidad, los nombres de las personas que aparecen en cada una de las unidades de análisis registradas en el cuaderno de campo, son ficticios y sirven al efecto de esta investigación

**Escena 1: Situación comunicativa enmarcada en este estudio dentro del «tipo a»
(entre adultos y niños/niñas)**

Relato	Apreciaciones	Categorías
<p>Contexto de observación: el aula de Infantil.</p> <p>Se inicia un momento dedicado a que los niños y las niñas le relatan a la tutora los cuentos que, a su vez, el profesor de música les había contado a ellos en la sesión anterior.</p> <p>La profesora se sienta con los niños/as en la alfombra formando entre todos un corro. Ella comienza a preguntarle a uno de los niños/as por el cuento del gato.</p> <p>Manuel vocaliza y canta en voz bastante alta. La docente se dirige a él y le pide que esté calladito y escuchando.</p> <p>La profesora continúa escuchando lo que le cuenta el otro niño. Manuel continúa riéndose, vocalizando, cantando...</p> <p>De repente, Manuel se levanta y se tira encima de la mesa; sigue cantando y riéndose. La profesora se dirige a él para decirle que vaya a la alfombra; se levanta, lo va a buscar y lo conduce a la alfombra. Le dice: Tienes que estar calladito, escuchando el cuento...! no te puedes comportar así, si vuelves a comportarte así no vas a participar en los cuentos...</p> <p>La profesora se dirige nuevamente a todos los niños y las</p>	<p>Se percibe que esta situación responde más a la necesidad del adulto de controlar lo que saben los niños/as que a la de comunicarse con ellos y ellas en torno al relato de una historia literaria que deberían conocer.</p> <p>Parece difícil que la estrategia comunicativa utilizada por la docente en este momento genere una conversación espontánea en el grupo.</p> <p>Manuel parece aislado, en una «burbuja» pero, a su manera, se está comunicando con el grupo, especialmente con la docente. ¿Qué pretende? Controla con la mirada el efecto que su comportamiento tiene en el grupo. «Está y no está» con el grupo.</p> <p>Evidentemente, no le interesa seguir la propuesta del docente. Se muestra provocativo. La maestra lo quiere controlar desde el exterior (indicándole cómo debe comportarse y qué le puede suceder si no lo hace; mirando a otro niño, etc.).</p> <p>La docente no puede comunicarse con Manuel con otra intención que no sea para indicarle cómo comportarse. No lo incluye en lo que sucede en el grupo, ni interpreta sus vocalizaciones al hilo del cuento que se está relatando, etc.</p>	<p>Estrategias de enseñanza centradas en el control externo.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comportamiento infantil provocativo. – El adulto se siente amenazado. – Ausencia de estrategias que conduzcan al autocontrol infantil. – Incapacidad para responsabilizarse de sí mismo. – Metodología de enseñanza centrada en las consignas dadas por el adulto – Pocas posibilidades de incluir propuestas infantiles.

**Escena 1 (cont.): Situación comunicativa enmarcada en este estudio dentro del «tipo a»
(entre adultos y niños/niñas)**

Relato	Apreciaciones	Categorías
<p>niñas intentando retomar la actividad.</p> <p>Manuel comienza de nuevo a reír y a cantar en voz muy alta. Intenta pegarle al compañero de al lado. Le tira del pelo a una niña. La niña llora.</p> <p>La profesora se dirige a mí (investigadora) y me dice que va a parar la actividad porque así es imposible seguir.</p> <p>Se dirige de nuevo a Manuel y éste empieza a contar el cuento: Había una vez, había una vez... La profesora lo anima a que continúe. A ver había una vez un gato...</p> <p>El niño continúa: Había una vez, había una vez... La profesora le dice: Bueno, lo piensas y mañana me lo cuentas. Ella decide cambiar la actividad y pasar al juego libre.</p>	<p>La escena tensa se retroalimenta, por parte de Manuel, con mayor provocación y, por parte de la docente, con el incremento de respuestas cargadas de indicaciones y refuerzos negativos: entre los dos se genera una escalada simétrica.</p> <p>La docente interrumpe la actividad con el grupo para controlar la situación.</p> <p>La docente le da discursos que Manuel parece no entender. La docente parece no comprender porqué Manuel se comporta así y porqué entiende algunos discursos mientras no otros.</p>	

**Escena 2: Situación comunicativa enmarcada en este estudio dentro del «tipo b»
(entre adultos y adolescentes)**

Relato	Apreciaciones	Categorías
<p>Contexto de observación: aula 1º de la ESO.</p> <p>El profesor propone hacer un mural sobre el día de la Paz y, para ello, les indica que se organicen en grupos de cuatro. Les permite que elijan los compañeros para trabajar: en el aula se forma un revuelo porque algunos alumnos no encuentran grupo, otros no saben con quién ponerse o encuentran que el grupo con el que quieren trabajar está completo. Sube el nivel de ruido en el aula ya que es imposible ponerse de acuerdo.</p> <p>El profesor interviene al ver que no hay acuerdo: «Como veo que no sois capaces de hacer los grupos, los tendré que hacer yo por orden de lista de cuatro en cuatro».</p> <p>Los alumnos se colocan como les pide el profesor, en silencio comienzan a trabajar.</p>	<p>El profesor, evidentemente, considera que el trabajo en equipo favorece el desarrollo de competencias básicas para aprender y que sus alumnos trabajarán mejor si lo hacen con compañeros que se lleven bien, pero no tiene en cuenta los procesos de organización que, en este campo, necesita el grupo («este» grupo en «este» momento de «su» proceso de aprendizaje). Al no tener en cuenta la necesidad de aprender a organizarse, pretende respuestas rápidas por parte del alumnado, no da flexibilidad en los tiempos ni en la toma de decisiones, controla personalmente todo el proceso, etc. En síntesis, considera que los alumnos no son capaces de resolver el problema e impone su propia solución.</p>	<p>El adulto ante los chico/chicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – No permite, al no considerar los aprendizajes en proceso, que sean los propios alumnos los que propicien las soluciones. – No media para favorecer las relaciones entre ellos, ni para que aprendan a tomar decisiones. – Les enseña a controlarse a fuerza de advertencias, premios y castigos.

**Escena 3: Situación comunicativa enmarcada en este estudio dentro del «tipo c»
(entre pares en etapa infantil)**

Relato	Apreciaciones	Categorías
<p>Contexto de observación: aula de infantil 4 años.</p> <p>Manuel se levanta y se va a jugar al rincón de la cocinita. De repente, se acerca al mismo lugar otro niño —Sergio— también con la intención de jugar. Manuel le pega y Sergio comienza a llorar. La profesora le pide a Sergio que vaya a jugar a otro rincón. Manuel continúa jugando en la cocinita durante un tiempo y luego se va para la zona de la pizarra y escribe. Está tranquilo hasta que se acerca otra niña, a la que también le pega.</p> <p>La profesora se acerca (a la investigadora) y me dice: Claro, qué puedo hacer, siempre le tengo que pedir a los demás niños/as que dejen ellos de jugar y que se vayan a otro juego.</p> <p>Termina la clase, los niños/as recogen los juegos, se ponen los abrigos y se van.</p>	<p>La maestra muestra buena voluntad y mantiene la serenidad en todo momento, no se altera con Manuel ni lo aparta del grupo pero apela a recursos relacionales que no ayudan a que este niño pueda autocontrolarse y, en consecuencia, actuar como un integrante más en el grupo.</p> <p>Intenta «sacarle» las dificultades —decide que sea el otro niño el que tiene que irse para que Manuel esté tranquilo— y, sin embargo, no lo logra. Al contrario, pues Manuel, como no se enfrenta a desarrollar su competencia interpersonal, incrementa las posibilidades de generar desencuentros con los demás.</p> <p>La docente no lo ayuda a que sea él mismo el que hable con los demás para expresar lo que quiere.</p> <p>Por su parte, Manuel continúa expresándose provocativamente, esta vez agrediendo a sus compañeros. Sin embargo, parece que su intención es continuar comunicándose con todos, especialmente con la docente, a través de la relación que establece con sus compañeros (triangulación para «llegar» al adulto).</p>	<p>El adulto ante los niños/niñas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Toma decisiones en un ámbito que no le pertenece (los supe a ellos). – No ejerce una mediación adecuada para que ellos aprendan a relacionarse. – No les permite expresar sentimientos ni ideas que estén en contradicción con «sus propios intereses». – Les enseña a controlarse a fuerza de advertencias, premios y castigos.

**Escena 4: Situación comunicativa enmarcada en este estudio dentro del «tipo d»
(entre pares adolescentes)**

Relato	Apreciaciones	Categorías
<p>Contexto de observación: aula de Secundaria.</p> <p>Una alumna le pregunta a otra sobre la nota que ha sacado en matemáticas y ésta le responde mal, enfadada, diciéndole que a ella no le importa. El profesor les manda callar a las dos e intenta seguir la clase sin darle más importancia. La discusión sigue y se eleva el tono de voz y la tensión. El profesor intenta calmar los ánimos diciéndolas que es una tontería discutir por eso, y que si tienen asuntos personales que los discutan fuera del IES. La tensión sigue elevándose y termina en una fuerte discusión entre las dos compañeras.</p> <p>El profesor interviene diciendo: «En el IES no se puede discutir así, las compañeras no pueden hablarse en ese tono. Si no os calláis inmediatamente, tendré que llevaros a jefatura de estudios». Les da un ultimátum para que hagan las paces indicándoles que, si no lo hacen, tendrá que ponerles una parte disciplinario.</p>	<p>El profesor interviene en la escena registrada minimizando el conflicto con la intención de calmar a las dos alumnas, pero al, no reconocerles la importancia de las emociones que en esta situación se han generado en ellas ni favorecerles que puedan expresarlas, las alumnas se enfadan más. No da valor al problema que surge entre ellas y, por tanto, no considera necesario crear un escenario de diálogo para que ellas puedan expresar, y escuchar, sus respectivas versiones y emociones. Quiere controlar la situación con la imposición de su opinión y su moral. Controla las conductas con la advertencia de sanciones para ambas. No les da la posibilidad de pensar en alternativas para resolver el conflicto.</p> <p>Por su parte, las chicas no tienen la oportunidad de «legalizar» un espacio para hablar de su problemática emocional (ciertamente inherente a la etapa vital que ellas están viviendo) y, en consecuencia, no tienen una oportunidad para aprender a expresar su conflicto y a escuchar la versión que, sobre el mismo, tiene el otro. Por contrapartida, el adulto considera su comportamiento como disfuncional.</p>	<p>El adulto ante los adolescentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Toma decisiones en un ámbito que no le pertenece (los supe a ellos). – No ejerce una mediación adecuada para que ellos aprendan a relacionarse. – No les permite expresar sentimientos ni ideas que estén en contradicción con «sus propios intereses». – Les enseña a controlarse a fuerza de advertencias, premios y castigos.

4. RESIGNIFICACIÓN TEÓRICA DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS REGISTRADAS

La lectura en proceso del material aportado por las 120 unidades de análisis seguidas durante este estudio, ha permitido interpretar una serie de categorías significativas en el campo de las relacionales comunicativas propias de cada uno de los cuatro tipos de situaciones de comunicación seleccionados (identificados como tipo a, tipo b, tipo c y tipo d). El proceso metodológico seguido ha requerido, a su vez, señalar interrelaciones entre las categorías significativas de un tipo de situación con las categorías de las restantes, y así sucesivamente. De este proceso de comparación reiterado y constante ha surgido un conjunto de categorías representativas de los cuatro tipos de situaciones comunicativas observadas que, para su informe, se han aglutinado en torno a cuatro ejes potentes atendiendo a la representación genérica de sus respectivos significados (expresados desde la perspectiva de los hijos/as alumnos/as). Estos cuatro ejes son los siguientes:

1. Control excesivo por parte del adulto.
2. La negociación con los adultos como medio de relación.
3. No se les reconoce los conocimientos primitivos, construidos durante los procesos de aprendizaje.
4. Se les pide que sean responsables mientras se propicia su dependencia.

Para lograr mayores posibilidades de comprensión en este espacio, se detallan a continuación las categorías consideradas significativas durante el recorte de realidad observada y analizada, y que han sido aglutinadas en torno a cada uno de los cuatro ejes anteriormente señalados:

1. Control excesivo por parte del adulto:
 - El adulto no favorece que se relacionen los niños/niñas entre sí.
 - No se les ofrece diversas alternativas para que los niños/niñas aporten sus soluciones.
 - La infancia carece de espacios donde relacionarse e interactuar sin control del adulto, lo que les impide autorregularse.
 - El adulto no les permite expresar sentimientos ni ideas que estén en contradicción con «sus propios intereses».
 - Les enseña a controlarse a fuerza de advertencias, premios y castigos.
 - Se hiperprotege a la infancia y a la adolescencia haciéndoles débiles ante la vida.
2. La negociación con los adultos como medio de relación:
 - El conflicto en las relaciones es vivido como algo negativo.
 - La infancia y la adolescencia tienen que aceptar la norma de buen grado, por lo que todo se explica y se negocia.
 - El adulto tiene reparo en poner grandes reglas pensando que así se aleja de los modelos autoritarios del pasado.

- La infancia y la adolescencia han aprendido a negociar y lo exigen, no de buenos modos, en todos los ámbitos.
- 3. No se les reconoce a los conocimientos primitivos, construidos durante los procesos de aprendizaje:
 - El adulto considera que los conocimientos primitivos que usa el alumnado son una muestra de poco conocimiento y se asocian siempre al bajo rendimiento.
 - El error es rechazado, no se considera parte natural del aprendizaje sino algo a evitar.
 - La tradición pedagógica prioriza la transmisión del conocimiento frente a la construcción y la lógica de la disciplina frente a la lógica del alumnado.
 - Evitar el error favorece la inhibición frente a las tareas que son necesarias para aprender.
- 4. Se les pide que sean responsables mientras se propicia su dependencia:
 - Los adultos toman decisiones en ámbitos que no les corresponden por temor a que los menores no tomen la «decisión correcta».
 - El adulto piensa que la responsabilidad es un hito evolutivo que se alcanza a una edad determinada sin preparación previa.
 - El adulto refuerza la irresponsabilidad cuando asume decisiones que pueden y deben tomar los menores.
 - Se les favorece la dependencia cuando se les imposibilita, por un control excesivo, descubrir las consecuencias de sus actos para hacerse cargo de ellas.

4.1. CONTROL EXCESIVO POR PARTE DEL ADULTO

Podría interpretarse que, ante una realidad social cada vez más incierta, los adultos necesitan sentir que controlan la realidad de los y las menores. Se muestra un deber ser o un ideal del yo por parte de los padres y las madres que genera en el imaginario colectivo la idea de que, educar bien, implica controlar todos los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. La idea de evitar peligros está latente entendiendo que, tal como señala Helm Stierlin (1994), el mundo se ve, desde el ámbito familiar, como un lugar peligroso y «despiadado» en comparación con el vivido en épocas anteriores.

Se entiende que, por éste y/u otros motivos, las familias necesitan constituirse como un territorio seguro, con capacidad de reservar de los valores y los modelos que orientan, no por buen camino, a los y las menores de hoy. Esta situación justifica a los adultos en sus comportamientos hiperprotectores hacia los chicos y las chicas, muy habituales por cierto en las sociedades posmodernas: se retroalimentan las ideas de peligrosidad y riesgo a las que están expuestas las instituciones de hoy y se refuerza el valor de la comunidad familiar tradicional apli-

cando un programa de individuación de sus miembros menores centrado en el control («le reviso la agenda cuando llega del colegio, es la única forma de saber lo que tiene que estudiar y controlarlo»).

Es decir, los adultos, en aras de la protección y la buena educación, tienden a intervenir en todos los espacios de actuación de pequeños y jóvenes (en la organización de sus tiempos, en sus decisiones, en sus responsabilidades, etcétera), pensando que, de este modo, dirigen el proceso hacia el logro de la autonomía de sus hijos e hijas cuando lleguen a una edad determinada —como si de un proceso de magia se tratara—. Este control externo que ejercen excesivamente los adultos (en relación con lo que las jóvenes generaciones deben aprender, cómo lo tienen que aprender y cuándo), se concreta a través de la aplicación de una serie de microlímites en ámbitos que no son de su pertenencia («si te has bajado el balón al parque es para que juegues con los amiguitos y lo compartas si no, no te dejaré que lo bajes más»), ya que son de quienes están modelando su identidad.

Esta situación, aunque sea acompañada con la intención de ayudar a sus hijos e hijas, se interpreta en este espacio como un abuso de poder, en tanto provoca una pérdida paulatina del deseo individual mientras refuerza la falta de iniciativas. ¿Qué características y consecuencias puede provocar esta situación? Durante las primeras etapas evolutivas, cuando el cumplimiento con las demandas de los adultos de su entorno resulta vital y constituye una de las primeras fases del desarrollo de la toma de decisiones morales (Kolberg, 1963, citado en Micucci, 2005), esta cercanía del adulto puede dar seguridad si se complementa con la posibilidad de decidir en algunos de los campos propios de cada momento del ciclo vital. Mientras que, en las etapas evolutivas posteriores, podría intensificar las dificultades para resolver el necesario proceso de confrontación con el adulto que se requiere atravesar para construir una identidad propia. Si a ello se suma la ausencia de un deseo interior, se incentivan las dificultades para generar un proyecto vital propio y genuino.

En el ámbito del aprendizaje formal, el control se intenta ejercer a través de la transmisión y la división de los conocimientos, a cuenta de entender que la simplificación facilitará el aprendizaje: si damos al alumnado el conocimiento parcelado en disciplinas y en unidades de contenido, facilitaremos la apropiación de esos conocimientos. Pero, como bien indica Edgar Morin (2000), el parcelar el conocimiento es descontextualizarlo y privarlo de su significación, cuestión que impide a los alumnos integrar los saberes dentro de conjuntos más amplios donde poder organizarlos: «Se sabe que el conocimiento no es la acumulación de datos o de información, sino su organización», para lo cual el alumnado necesita desarrollar capacidades que distan mucho de la mera memorización de contenidos.

Se interpreta que las metodologías directivas utilizadas por el profesorado, basadas en la reiteración abusiva de consignas descontextualizadas, acentúa la hiperprotección de los chicos y las chicas, ya que éstos disponen de pocas oportunidades para participar en la toma de decisiones relacionadas con sus propios

procesos de aprendizajes («escribe con frases cortas y sencillas», «yo les subrayo lo que tienen que estudiar, ellos no saben sacar las ideas principales del texto»). Esto, evidentemente, sitúa al alumnado en una posición de debilidad, en tanto no se estimula el uso de los propios aprendizajes aunque éstos sean primitivos —con el agravante de no reconocer la diversidad en los procesos de aprendizaje que se expresa en cada aula—, ni el establecimiento de relaciones entre lo que cada uno sabe y lo que el adulto considera que se tiene que aprender. Todo ello también favorece las relaciones de dependencia, en tanto tienen poca cabida las iniciativas individuales y las posibilidades de descubrir las propias capacidades ante los retos que plantean los aprendizajes y la vida misma.

En síntesis, la posibilidad de que toda conducta puede ser regulada a través de recompensas o castigos, ha dado lugar, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, a la hegemonía de un paradigma educativo centrado en el control externo («por cada libro que leáis durante el trimestre os pondré un positivo»). Estas prácticas educativas han calado significativamente en nuestra sociedad, mostrándose como la única solución a los problemas educativos en los ámbitos familiar y escolar. El cuestionamiento a la autoridad, las conductas violentas, la falta de normas y límites, entre otras, son las quejas hacia los y las menores que, mayoritariamente, hacen los adultos. Curiosamente, sólo perciben en la regulación externa el camino para solucionar estos problemas. Pero, si sólo hay regulación externa, cabe preguntarse cuándo y en qué condiciones van a aprender a autorregular sus comportamientos y aprendizajes quienes están construyendo su propia identidad («como ha suspendido cinco está castigado a todo»). Anticipar acontecimientos, analizar las consecuencias de sus actos en ellos mismos y en los demás, decidir qué hacer en cada situación, elegir entre las distintas opciones que se le presentan, etcétera, son tareas imposibles de aprender si nunca se enfrentan a ellas y si no ha habido un camino desde la heterorregulación a la autorregulación a lo largo del desarrollo del individuo.

Se percibe que, tanto en la familia como en la escuela, el continuo control externo por parte del adulto en ámbitos donde los niños/niñas y los jóvenes pueden (y deben) asumir sus propias decisiones y responsabilidades, es una manera de abonar el terreno para que se incrementen los problemas pues, la dependencia, fomenta conductas que retrasan y llegan a neutralizar los procesos de individuación. Como exponen Brazelton y Greenspan (2005) «(...) El mantenimiento de enfoques simplistas de premios y castigos para acercarnos a los complejos sentimientos de los niños sólo nos lleva a retroceder a épocas del pasado (...). Por lo general, los enfoques tan represivos devuelven una de estas dos pautas: negativismo y rebelión, o miedo, ansiedad y pasividad». Estas pautas, que tanto se han incrementado en los actuales procesos comunicativos entre adultos y las jóvenes generaciones, pasan por alto los complejos procesos emocionales que se ocultan en la comunicación que rodea cualquier aprendizaje. De este modo, los chicos y las chicas se quedan sin referentes para elaborar dichos procesos y constituirse como individuos autorregulados emocionalmente y capaces de organizar un proyecto de vida autónomo.

4.2. LA NEGOCIACIÓN CON LOS ADULTOS COMO MEDIO DE RELACIÓN

Los cambios producidos en las últimas décadas en nuestra sociedad han tenido su resonancia en los derechos de la infancia y la adolescencia, llevando a alejarse de los modelos autoritarios que antes presidían las relaciones en la familia y en la escuela. Se registran reiteradamente discursos que expresan la necesidad de superar el modelo educativo que adjudica a los adultos todo el poder, sin contar con réplica alguna por parte de los más jóvenes, y que, consecuentemente, genera en los chicos y las chicas tanto comportamientos de sumisión e inseguridad como de rebeldía. Pero, se interpreta que el abandono de este modelo se ha producido con ciertos matices.

Por un lado, son evidentes los cambios que ha habido en las últimas décadas en el sentido de evitar cualquier comportamiento autoritario por parte de los adultos: hoy los padres y las madres intentan acercarse al mundo de sus hijos para explicarles el motivo de las decisiones que deben tomar, así como, para negociar con ellos las normas («mira que se lo explico veces, parece que si no le castigo no lo entiende», «tienes que acostarte ya, si no mañana estarás agotado para ir al colegio»). Los adultos necesitan sentir que estas decisiones y normas son aceptadas con agrado por parte de los más jóvenes pues, el conflicto, es vivido como un fracaso en las relaciones con sus hijos. Sin embargo, esta decisión no toma en cuenta dos necesidades imprescindibles para que se pueden equilibrar con seguridad los procesos de identidad: por un lado, la del ejercicio de la autoridad (que no, del autoritarismo) en las relaciones intergeneracionales y, por el otro, la de la existencia de las reglas en cualquier organización humana en tanto son puentes de unión entre la organización institucional y las funciones que la misma ejerce (Ausloos, 1998).

Este autor ayuda a comprender la relación entre estas dos necesidades al identificar dos categorías de reglas que, con características diferentes entre sí, son imprescindibles para concretar el hecho educativo: las reglas grandes y las reglas pequeñas. Cuando las primeras están ausentes o son transgredidas, se pone en peligro la supervivencia (por ejemplo, en edades tempranas, cruzar la calle de la mano de un adulto es peligroso; obviamente, los ejemplos cambian conforme avanza el ciclo vital); en consecuencia, estas reglas no hay que explicarlas, no son negociables y, por tanto, pequeños y jóvenes tienen que aprender a no transgredirlas. Las segundas, las pequeñas reglas, requieren ser explicadas, se pueden negociar y, por tanto, requieren que pequeños y jóvenes aprendan cuándo es el momento de negociarlas. Tanto un aprendizaje como el otro se concretan cuando los ambientes familiares y escolares facilitan la construcción de procesos de autorregulación emocional en todos sus miembros.

Desde esta perspectiva, se observa que en los modelos familiares actuales se recurre excesivamente a las pequeñas reglas, es decir, todo se explica y se negocia con los hijos —casi con independencia de la edad— y, cuando aún así éstos no admiten la norma, se recurre a la recompensa o al castigo para conseguir su aceptación («si apruebas te compro la Wii», «si no dejas la habitación como es

debido, olvídate de salir este fin de semana»). Estas relaciones explican la gran habilidad que los niños y los jóvenes desarrollan para negociar con el adulto, así como, el lugar confuso que los sitúa, dentro de la jerarquía familiar, el hecho de negociar de igual a igual con sus padres y madres. Este modelo de comunicación dificulta, evidentemente, la comunicación intergeneracional e intrageneracional en tanto no ayuda a generar procesos de diferenciación y organización del bagaje emocional: entre otras muchas consecuencias, alimenta comportamientos violentos cuando no se alcanzan los propósitos pretendidos, así como, genera individuos con grandes dificultades para construir valores morales, entendiendo que éstos se forman en la evolución de las grandes reglas (Ausloos, 2008)².

Por otra parte, y de forma interrelacionada, en el ámbito escolar toma cuerpo con mucha fuerza la creencia de que la infancia y la adolescencia están descontroladas, cuestión que justificaría la necesidad de implementar y aplicar normas más restrictivas. Se interpreta, entonces, que en la institución escolar prevalecen las grandes reglas (nada se puede transgredir ni negociar) pero, atendiendo al bagaje de aprendizajes de los niños y los jóvenes a cuenta de su experiencia familiar y social en general, resulta muy difícil que ellos admitan las normas sin cuestionarlas. Por ello, hoy se incrementan los intentos infantiles y juveniles de negociar, también, en el terreno escolar mientras el profesorado no registra herramientas pedagógicas que le permitan abordar las dinámicas relacionales con el alumnado en este contexto.

Ante esta situación, se interpreta que los centros educativos pretenden compensar las falencias que, al respecto, trae el alumnado desde su contexto familiar imponiendo modelos de autoridad que abusan de las grandes reglas y, por tanto, haciendo hincapié en el control de la disciplina y en la aplicación de las sanciones («si seguís discutiendo os envío a jefatura de estudios para que os pongan un parte»). En síntesis, privilegiando un modelo de interacción que puede convertirse en improductivas luchas de poder, privando al alumnado de la oportunidad de crecer mediante la exploración, el análisis y la toma de decisiones de un modo responsable (Micucci, 2005). Asimismo, si solamente hay normas innegociables porque todo está prohibido, es probable que se modele bien un sujeto sumiso e inseguro, bien un sujeto rebelde frente a toda norma. Por tanto, se pone en evidencia la necesidad de un marco relacional claro, aunque flexible, para la construcción de una identidad diferenciada y autorregulada que les dará la posibilidad de afrontar los retos futuros con cierta probabilidad de éxito.

4.3. NO SE LES RECONOCE LOS CONOCIMIENTOS PRIMITIVOS, CONSTRUIDOS MIENTRAS APRENDEN

El aprendizaje es un proceso activo mediante el cual los individuos construyen conocimientos o ideas a partir de lo que ya tienen aprendido, es decir, selec-

² Extraído de la conferencia impartida por Guy Ausloos en el Seminario: *Reglas, roles y funciones en la familia y la institución* (Febrero 2008). Organizado por la Escuela Vasco Navarra de Terapia familiar.

ciona y transforma información, construye hipótesis y toma decisiones, confiando en una estructura cognitiva para hacerlo. La estructura cognitiva (es decir, los modelos mentales) provee de significado y organización a las experiencias y permite al individuo «ir más allá de la información dada» (Bruner, 1988). Por lo que, para construir un aprendizaje que tenga sentido, es necesario dar valor a los aprendizajes más primitivos de cada sujeto pues, sobre éstos, se construirán los nuevos.

La tradición pedagógica que, de forma hegemónica, se ha asumido durante las últimas décadas, se ha sostenido a expensas de la idea de que, para su enseñanza, es adecuado transmitir los conocimientos desde la lógica parcelada de la disciplina, muy distante de la coherencia compleja que aportan los contenidos y sus usos sociales. De este modo, no se facilita la experiencia del alumnado en relación con los distintos objetos de conocimiento que se enseñan (comparemos, por ejemplo, la diferencia entre «leer para aprender» y «leer para buscar una determinada información»). Por otra parte, no se suelen considerar válidos los conocimientos primitivos que, sobre los distintos saberes, se expresan desde la diversidad del alumnado.

Por contrapartida, se suelen valorar solamente los saberes que se corresponden con la forma convencional de los contenidos, cuestión que genera una fractura entre lo que el alumnado sabe y lo que se considera que tiene que aprender («¿cómo voy a dejarlo escribir así», «esto se hace así...»). Esta distancia entre unos y otros saberes en tanto no facilita los enlaces lógicos, genera, en quienes aprenden, cierta sensación de inseguridad, cuestión que impide afrontar riesgos y enfrentarse a nuevas situaciones cognitivas por miedo al fracaso o al ridículo («Yo en clase prefiero no hablar porque sé que lo hago muy mal y temo que mis compañeros se rían»). En este contexto, es factible aprender a evitar el error (con la consecuencia de no disponer de suficientes experiencias) antes que a considerarlo un aspecto «natural» del proceso de aprendizaje (Ford, Daven y Schnorr, 1999). Evidentemente, el tratamiento que la escuela suele dar al error cognitivo durante los aprendizajes, está más cerca del rechazo que de la aceptación (difícilmente se acepten respuestas que no se ajusten al modelo convencional): poco se valoran los aprendizajes primitivos y, por contrapartida, se los asocia al bajo rendimiento del alumnado y/o a su incapacidad. Por tanto, los docentes procuran que el alumnado «alcance» las respuestas «únicas» que marca el «saber privilegiado», sin respetar las distintas conceptualizaciones que, sobre un mismo objeto de conocimiento, han construido quienes comparten el escenario de un aula. Sin embargo, cuando las propuestas didácticas proponen el abordaje de una situación problemática para que el alumnado investigue y busque soluciones, la diversidad de las respuestas se pone en evidencia y el grupo toma valor como generador y organizador de conocimientos variados. Se abre, de este modo, un espacio donde los conocimientos más primitivos tienen el lugar de partida que corresponde —conocimientos previos— para avanzar hacia nuevos modelos mentales.

No olvidemos reiterar una vez más que el aprendizaje significativo supone una interacción entre el nuevo conocimiento y el ya existente, en la cual unos y otros se modifican: el conocimiento primitivo se modifica en la medida en que

sirve de base para la atribución de significados a nuevas informaciones (Ausubel, 1983). El aprendizaje sin atribución de significados personales y aislado del conocimiento preexistente resulta mecánico, en tanto es almacenado de manera arbitraria y sin posibilidades de ser utilizado en otros contextos de aprendizaje. Aprender significativamente determinados contenidos implica, entonces, atribuir significados al respecto desde lo personal (con matices propios, entre otros, en la experiencia acumulada, la organización de las emociones, la identidad como aprendiz, los niveles de seguridad y el establecimiento de vínculos con los demás).

4.4. SE LES PIDE QUE SEAN RESPONSABLES MIENTRAS SE PROPICIA SU DEPENDENCIA

¿Qué significa ser responsable? ¿Cómo se debe educar para formar individuos responsables? ¿Qué hacemos los adultos para propiciar esa responsabilidad? «El «yo responsable» asume la responsabilidad de su propia felicidad y de su propio bienestar, y no tiende a considerar a los demás responsables de su propia desgracia y de sus propios fracasos. El «yo responsable» evita al «yo irresponsable» que hace a los demás pedidos como éste: «quiero y merezco, lo que exijo, o éste es mi derecho o mi privilegio» (Bowen, 1991). Ser responsable implica afrontar las consecuencias de los propios actos para lo cual es necesario poder elegir entre diversas alternativas, anticipando los efectos para uno mismo y para los demás, tener capacidad de tomar decisiones y, por supuesto, poder equivocarse.

Tanto en el ámbito familiar como en el escolar, la toma de decisiones es una de las habilidades que suele desplazarse en el tiempo porque los adultos piensan que los niños y los jóvenes nunca están preparados para tomarlas. Sin embargo, facilitarles las tareas y las decisiones parece que, en un principio, les ayuda en el difícil reto de elegir mientras les modela para situaciones de elección futuras. Por contrapartida, esperar a que sean adolescentes para enfrentarse a determinadas decisiones sin un entrenamiento previo, creyendo que responsabilizarse es un hito evolutivo que se consigue con la edad, es totalmente ilusorio. Se registra la situación de adolescentes convertidos en verdaderos expertos en hacer dejación de sus responsabilidades («si decides por mi, la responsabilidad es tuya») y que exigen a los adultos que se encarguen de tareas que sólo les competen a ellos («mi madre no me ha puesto en la mochila el cuaderno de matemáticas»; «llego tarde porque mi madre se ha dormido hoy»).

La responsabilidad se va construyendo a la par del proceso de individuación, procesos ambos que muchos niños y adolescentes sienten obstaculizados a cuenta de un conjunto de circunstancias que no opera a su favor y les impide descubrir las consecuencias de sus actos para hacerse cargo de ellas (excesivo control externo, toma de decisiones en su nombre por parte del adulto, ausencia de iniciativas por miedo a equivocarse o a tomar decisiones que no están aceptadas por el adulto, etc.). Es decir, se les pide que sean responsables pero no se favorece la

generación de contextos que propicien el desarrollo de esa competencia, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Se observa que los padres y las madres refuerzan la irresponsabilidad de sus hijos e hijas cuando, creyendo que los ayudan, asumen sus responsabilidades, por ejemplo, intentando anticiparse a sus fracasos escolares, ponen excesivo empeño en su éxito escolar llegando a responsabilizarse de sus tareas escolares («me tengo que poner con él todas las tardes, si le dejo no hace nada», «siempre me dice que no tiene nada que hacer, menos mal que el profesor nos dice que le controlemos la agenda...»). Esta intervención que, en un principio, puede parecer beneficiosa, a largo plazo imposibilita que los y las jóvenes se hagan cargo de sí mismos (en este caso, de su propio rendimiento académico). En estas condiciones, a las jóvenes generaciones les resulta difícil ser conscientes de sus propios procesos de aprendizaje, así como, de las necesidades de tiempo, esfuerzo y planificación que comportan las distintas actuaciones escolares (no anticipan las consecuencias de su mayor o menor dedicación; tanto sus éxitos como sus fracasos son considerados de responsabilidad ajena o compartida, no sintiéndose ellos y ellas los responsables únicos de sus propias actuaciones). Por otra parte, en el ámbito escolar, se les pide responsabilidad aunque las dinámicas del aula no propician situaciones donde puedan desarrollar competencias para serlo.

Las propuestas didácticas, en gran medida, se dirigen a un alumnado pasivo —mero receptor de o reproductor de saberes culturales—, en las que se le ofrecen muy pocas situaciones donde tengan la necesidad de elegir. Habitualmente, la metodología asumida para el desarrollo curricular no considera necesario que los chicos y las chicas, independientemente de su edad, utilicen sus propias iniciativas ni descubran sus posibilidades de aprendizaje. Por el contrario, se fomenta la copia de contenidos elaborados por otros antes que su uso social (por ejemplo, no se utiliza la lectura y la escritura de textos en contextos funcionales: se valora la ejercitación antes que la exploración y la toma de decisiones; las respuestas elaboradas por el adulto que, en la mayoría de los casos el alumnado todavía ni se ha formulado, antes que las preguntas y reflexiones del alumnado).

Evidentemente, estas prácticas pedagógicas distan mucho de propiciar un aprendizaje activo y significativo, que facilita la autorregulación emocional, donde la participación del alumnado en sus propios procesos de aprendizaje —qué y cómo aprender—, está determinada por adultos que llegan a tomar decisiones en ámbitos que no le pertenecen porque, decididamente, son de propiedad emocional, social y cognitiva del alumnado. Por tanto, se genera un modelo de alumnado dependiente frente a sus propios aprendizajes, que requiere la consigna —del adulto, del ejercicio, etcétera— para actuar y que, en consecuencia, adjudica al adulto toda la responsabilidad de su aprender (o su no aprender).

Ahora bien, una educación para el siglo XXI debe favorecer el desarrollo de capacidades que permitan a los individuos autorregular sus aprendizajes, es decir, interrogarse por la realidad, buscar información pertinente, planificar las estrategias adecuadas a cada situación que deba resolver, organizar la información obtenida para analizarla, controlar su proceso de acercamiento y evaluarlo para

detectar posibles fallos y, en su caso, reorientar el proceso en una nueva actuación. Esto implica que «la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)» (Coll, 1993). De acuerdo con este autor y su concepción constructivista, se considera que cada alumno/alumna es responsable de su propio aprendizaje, reconstruyendo de forma activa los saberes de su cultura. Esto no significa, por supuesto, que los adultos no tengan responsabilidad sino que, es imprescindible que ejerzan su autoridad frente al alumnado para decidir y proponer situaciones educativas que les permitan explorar las metodologías, los criterios de evaluación, las dinámicas del aula, etcétera en relación con la diversidad que se expresa en el aula (analizar, anticipar consecuencias, tomar decisiones y argumentarlas en interacción con los colegas y los familiares, poder equivocarse, etcétera). En fin, posibilitar que la infancia y la adolescencia vayan siendo capaces, de forma gradual, de hacerse cargo de su propio destino.

5. CONCLUSIONES

Analizados los modos de relación actuales a través de las interacciones en diversas secuencias comunicativas, constatamos que los modelos educativos actuales no preparan, a la infancia y a la adolescencia, en las competencias que van a necesitar para el mundo que les toca vivir. Los adultos aunque convencidos de la necesidad de potenciar, tanto en el ámbito familiar como escolar, el desarrollo de habilidades destrezas relacionadas con la capacidad de autorregularse emocional y cognitivamente, en tanto camino válido para generar, en proceso, un proyecto de vida autónoma, continúan utilizando los métodos centrados en el «control» externo. Métodos revitalizados, probablemente, por un interjuego entre la disminución de menores en las vidas familiares —baja natalidad—, la necesidad de evitar ciertos peligros sociales y la presencia de una herencia educativa marcada por el autoritarismo que renace cuando niños y adolescentes han aprendido a desafiar el poder (aún con muy poca edad) antes que a incorporar límites y normas.

Se ha «terminado», por suerte, esa versión de niños que reflejaban en su comportamiento el poder del autoritarismo, pero no se ha podido suplantar por otra más autónoma; las relaciones actuales continúan respondiendo a este autoritarismo que genera comportamientos dependientes. En todo caso, una y otra visión muestran niños que «miran» demasiado a los adultos: los anteriores, por temerles y, los actuales, para convencerlos de sus deseos y desafiarlos.

Evidentemente, han cambiado las palabras y los modos autoritarios pero siguen presentes, si bien de forma sutil, el discurso del control externo y la ausencia de oportunidades para que los niños aprendan a autorregularse emocionalmente y poder así, modelar una identidad autónoma capaz de comunicarse y vincularse con los demás para proyectar, probar, investigar percibir dónde están

los límites, pedir ayuda, conformarse ante lo imposible, jugar, investigar y no desesperarse ante la frustración.

Ciertamente, una crisis de autoridad se ha instalado en nuestro paisaje social y produce desconcierto a todos, entre ellos, los niños, que se muestran sin límites ni normas propias. Pretendemos autorregulación en ellos sin crear, muchas veces, condiciones educativas para lograrlo. Es urgente, entonces, generar un tipo de autoridad para los niños de hoy. El primer paso es diferenciar autoridad de autoritarismo en la sociedad actual. Reflexionemos...

La autoridad implica acompañar y sostener afectivamente durante el proceso de diferenciación emocional de los demás; el autoritarismo, depender emocionalmente de los demás.

La autoridad transmite el valor del límite como camino hacia el autocontrol; el autoritarismo, el significado del aplastamiento y la intromisión.

La autoridad comprende y respeta los repertorios propios de cada individuo en el contexto de su etapa vital aunque no esté de acuerdo; el autoritarismo, respeta muy poco.

La autoridad es pensar en el otro; el autoritarismo, pensar por el otro. La autoridad pone (no teme) límites cuando lo considera necesario; el autoritarismo, actúa desde el simbolismo del poder.

La autoridad se ejerce cuando es necesaria; el autoritarismo, siempre encuentra ocasión de demostrarse.

La autoridad es poder ayudar a otros a crecer; el autoritarismo, es demostrar el poder que se tiene.

La autoridad no potencia el desafío con los demás; el autoritarismo, se centra en el desafío. La autoridad conduce al autocontrol; el autoritarismo, a la especulación.

Definir el significado que niños y adultos hemos construido sobre la autoridad, nos permitirá diferenciarlo del autoritarismo «disimulado» al que hacíamos referencia en apartados anteriores. Detectar creencias «normalizadas» para identificar si nuestras prácticas de autoridad (autoritarismo) en ámbitos familiares y escolares nos dan los resultados que pretendemos en el comportamiento de nuestra infancia y adolescencia. Es probable que, entre todos, tengamos que «recrear» modelos de autoridad que permitan la autorregulación emocional y cognitiva que requieren los niños para desarrollar un proyecto de vida capaz de comprender y asumir en clave de salud los valores de nuestra sociedad.

6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AUSLOOS, G.

1998 *Las capacidades de la familia*. Ed. Herder. Barcelona.

AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN

1983 *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. Trillas México.

- BOWEN, M.
1991 *De la familia al individuo. La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona. Paidós.
- BRACELTON, T. B., y GREENSPAN, S. I.
2005 *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona. Graó.
- BRUNER, J.
1988 *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata, D. L.
- Coll, C., et al.
1993 *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- DE LA TORRE, S.
1998 *Cine para la vida. Formación y cambio en el cine*, Barcelona: Octaedro.
- GEERTZ, C.
1987 *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa (en lengua inglesa, 1973).
- GLASER, B., y STRAUSS, A.
1967 *The discovery of Grounded Theory. Strategic for qualitative research*. Aldine Publishing Company, New York.
- MICUCCI, J. A.
2005 *El adolescente en la terapia familiar. Cómo romper el ciclo del conflicto y El Control*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORIN, E.
2002 *Educación en la era planetaria*. Valladolid. Universidad de Valladolid.
2004 *La mente bien ordenada*. Barcelona. Ed. Seix Barral.
- SIRVENT, M. T.
2004 «Cuadro comparativo entre Lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación». En Sirvent, M. T. *El proceso de Investigación* 2ª edición (revisada) 2004 Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
1999 «Problemática Metodológica de la Investigación educativa» En revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VIII, Nº 14, Agosto de 1999. Miño y Dávila Editores.
- STAINBACK y STAINBACK
1999 *Aulas inclusivas*. Capítulo 3: Ford, Daven y Schnorr. Madrid. Nancea Ediciones.
- STIERLIN, H.
1994 *El individuo en el sistema*. Barcelona: Herder.
- STRAUSS, A., y CORBIN, J.
1990 *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage. (Prefacio, capítulo 1 y 2).