

LOS CONDICIONANTES SOCIOECONÓMICOS DE LOS PROGRAMAS DE PARENTALIDAD POSITIVA: ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS FAMILIARES

Pascual, B.

Universitat de les Illes Balears
belen.pascual@uib.es

Pozo, R.

Universitat de les Illes Balears
rosario.pozo@uib.es

Orte, C.

Universitat de les Illes Balears
ortesocias@gmail.com

Oliver, J.L.

Universitat de les Illes Balears
josepluis.oliver@uib.es

Vives, M.

Universitat de les Illes Balears
marga.vives@uib.es;

Ginard, M.

Universitat de les Illes Balears
miquela.ginard@uib.es

Palabras clave: parentalidad positiva, competencias familiares, políticas familiares, políticas sociales

1. Introducción

La función socioeducativa de las familias está en parte determinada por factores o condicionantes del entorno de tipo socioeconómico y político (Flaquer, 2004; Esping-Andersen, 2007). Las clases sociales, los lazos comunitarios, el régimen de Bienestar y sus políticas familiares, son algunos de los condicionantes que impactan en el rol educativo de las familias. Por ejemplo, la diferencia de clase social define diferentes modelos de socialización y formas de relación familia-escuela (Collet y Tort, 2012). Desde el punto de vista de las políticas de atención social, Esping-Andersen (2007) subraya la necesidad de la inversión pública en el desarrollo de los hijos, para garantizar la igualdad interfamiliar -entre familias de distintas clases sociales- e intrafamiliar -que no se produzca desigualdad de género entre los miembros de la pareja a la hora de acceder al mercado de trabajo o al definir las estrategias laborales familiares.

De acuerdo con este planteamiento, la Unión Europea (UE) subraya que las administraciones públicas juegan un rol clave en el apoyo a las familias, a través de tres componentes claves de la política familiar: las prestaciones públicas y beneficios fiscales, las medidas para conciliar la vida laboral y familiar y la cobertura de servicios de atención infantil (Consejo de la UE, 2006). Además, a través de la Recomendación del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad (Consejo de la UE, 2006), la UE propone políticas y medidas de apoyo al ejercicio de la parentalidad.

2. Los principios de la parentalidad positiva

La parentalidad se ejerce en un entorno que depende principalmente de tres aspectos: el contexto social, las necesidades educativas de los hijos y las capacidades parentales (Cerezo, 2005). El aprendizaje positivo se produce en contextos que ofrecen las condiciones mínimas para que el menor se sienta seguro y desarrolle sus habilidades a partir de la experiencia. Los principios de la parentalidad positiva destinados a los padres recogidos en los trabajos empíricos y programas desarrollados en el centro de parentalidad y apoyo a la familia de la Universidad de Queensland (Sanders, Markie-Dadds y Turner, 2003) son los siguientes:

- Garantizar un ambiente seguro y de interés en el que los niños puedan explorar, experimentar y desarrollar sus habilidades.

- Crear un ambiente de aprendizaje positivo estando disponibles cuando los niños necesitan ayuda, cuidado y atención.
- Utilizar disciplina asertiva siendo consistentes y actuando con rapidez cuando el niño se comporta de forma inadecuada.
- Tener expectativas realistas en relación a los hijos y a uno mismo como padre o madre.
- Cuidarse uno mismo como padre o madre satisfaciendo las necesidades personales.

En los últimos años se ha producido un amplio desarrollo de las propuestas de intervención socioeducativa con las familias y, en paralelo, un reconocimiento de sus derechos y de la necesaria interrelación entre ellas y la institución escolar. Frente a la visión jerárquica que reducía el papel de la familia a un segundo plano y consideraba su incompetencia como causa del fracaso, el modelo imperante desde los años 90 favorece una visión de la familia como complementaria a la institución escolar. El “parent education approach” (Powell, 1991) propugna una continuidad de la labor escolar en el ámbito familiar, tutelada por los profesores. La escuela, consciente de la importancia de esta relación con la familia, propugna un cambio en el modelo relacional que facilite una mayor colaboración y que sea capaz de trabajar con diversidad de formas de implicación de las familias (Collet y Tort, 2012) y que permita establecer conexiones mutuas de soporte entre escuela, familia y comunidad (Powell, 1991; Epstein, 2001).

El centro educativo se concibe como una comunidad global que incluye a padres, comunidad y docentes como agentes interdependientes (Monceau, 2012) y sus conceptos clave son la confianza social (Henderson y Mapp, 2002) y el establecimiento de dinámicas de cooperación. La participación de los padres y las relaciones familia-escuela funcionan cuando la escuela cree en ello y se implica activamente en la familia (Deslandes, 2010).

3. Las recomendaciones de la Unión Europea sobre el ejercicio positivo de la parentalidad

A partir de la Recomendación Rec (2006)¹⁹ de la UE sobre el ejercicio positivo de la parentalidad, se ha popularizado el término de la *parentalidad positiva*. Las medidas propuestas son:

1. Adoptar un planteamiento basado en los derechos: lo que significa tratar a hijos y padres como titulares de derechos y obligaciones.
2. Basarse en una elección voluntaria de los individuos interesados, excepto en los casos en los que las autoridades públicas se vean obligadas a intervenir para proteger el niño.
3. Reconocer que los padres son los principales responsables del niño, respetando siempre el interés superior del niño.
4. Considerar a padres e hijos como sujetos que comparten de forma adecuada el establecimiento e implantación de las medidas que les afectan.
5. Basarse en la participación igualitaria de padres y madres y respetar su complementariedad.
6. Garantizar la igualdad de oportunidades de los niños con independencia de su género, estatus, capacidades o situación familiar.
7. Tener en cuenta la importancia de un nivel de vida suficiente para posibilitar el ejercicio parental positivo.
8. Basarse en un concepto de ejercicio positivo de la parentalidad claramente expresado.
9. Dirigirse a padres y agentes principales con responsabilidades sociales, sanitarias y educativas y de atención infantil y que también deben respetar los principios del ejercicio positivo de la parentalidad.
10. Reconocer los diversos tipos de ejercicio parental y situaciones parentales mediante la adopción de un planteamiento pluralista.
11. Adoptar un planteamiento positivo hacia el potencial de los padres, particularmente priorizando una política de incentivos.
12. Tener una perspectiva a largo plazo para garantizar la estabilidad y la continuidad de la política.
13. Garantizar que las normas comunes a nivel nacional o federal tengan un carácter mínimo para fomentar niveles equivalentes a nivel local y la existencia de redes locales de servicios que ofrezcan medidas de apoyo a la parentalidad.
14. Garantizar la cooperación interministerial, fomentando y coordinando las acciones llevadas a cabo en este campo por los distintos ministerios y organismos interesados a fin de implantar una política coherente e inclusiva.
15. Las políticas deben estar coordinadas a nivel internacional, a través del intercambio de conocimientos, experiencias y buenas prácticas en aplicación de las directrices sobre el ejercicio positivo de la parentalidad.

Estas quince recomendaciones se refieren a tres ámbitos:

1. Promoción de un modelo de parentalidad positiva (2-5, 8, 9, 11). Se trata de recomendaciones sobre la necesidad de aplicar los principios de parentalidad positiva, la voluntariedad de las familias en la intervención, la protección de los derechos de la infancia en relación a la responsabilidad parental, el reconocimiento de la autonomía y responsabilidad de las familias y el fomento del trabajo en red.
2. Políticas sociales y acceso a derechos en igualdad de oportunidades (1, 6, 7, 10). La UE considera necesaria la protección de los derechos de las familias y de la infancia, basándose fundamentalmente en la cobertura de las necesidades básicas, atendiendo a una adaptación a la diversidad, compensando las desigualdades sociales (de clase, etnia y género) y respetando los principios básicos de igualdad de oportunidades.
3. Coordinación político-administrativa (12, 13, 14, 15). Estas recomendaciones tienen que ver con la necesidad de una perspectiva de las políticas a largo plazo (que permita la continuidad de las mismas), de un equilibrio territorial y de la coordinación entre las administraciones y de las políticas a nivel internacional (que permita el intercambio de conocimientos y de buenas prácticas).

En cuanto al primer nivel de recomendaciones, la Comisión Europea explicita la necesidad de promocionar la parentalidad positiva partiendo de los siguientes principios:

- Considerar a padres e hijos como sujetos que comparten de forma adecuada el establecimiento e implantación de las medidas que les afectan.
- Reconocer que los padres son los principales responsables del niño, respetando siempre el interés superior del niño.
- Basarse en una elección voluntaria de los individuos interesados, excepto en los casos en los que las autoridades públicas se vean obligadas a intervenir para proteger el niño.
- Dirigirse a padres y agentes principales con responsabilidades sociales, sanitarias y educativas y de atención infantil y que también deben respetar los principios del ejercicio positivo de la parentalidad.
- Adoptar un planteamiento positivo hacia el potencial de los padres, particularmente priorizando una política de incentivos.

Del análisis de este primer nivel de recomendaciones se desprenden tres reflexiones.

En primer lugar, consideramos necesario enfocar las iniciativas formativas al conjunto de la familia y no centrar excesivamente la atención sobre los padres. Ampliando el reto de la educación parental, consideramos necesario adoptar el enfoque de la educación familiar (Bernal, Rivas y Urpí, 2012), el fortalecimiento de la familia y los programas de mejora de la competencia familiar (Orte, Touza, Ballester y March, 2008) en su conjunto, lo cual a su vez implica la promoción de la parentalidad positiva. Según nuestra experiencia en la aplicación de un programa de competencia familiar de naturaleza multicomponente, los cambios positivos, la optimización de los factores de protección y la minimización de los factores de riesgo tienen mayor recorrido e impacto si abarcamos el conjunto de la familia y no exclusivamente los padres. Estos programas permiten ampliar nuestra mirada más allá de las carencias formativas de los padres y las madres: podemos atender, desde una perspectiva sistémica y de las dinámicas familiares, a aspectos que influyen directamente sobre la educación integral de todos los miembros de la misma.

En segundo lugar, debe considerarse el cambio que se ha producido en cuanto a las expectativas educativas de los padres, especialmente con respecto al sistema educativo y, paralelamente, el cambio de modelo de comprensión de las redes de cooperación entre escuela y familia. La realidad social y familiar actual es compleja y requiere proyectos que hagan posible la colaboración con las familias. Para ello, es fundamental el liderazgo de la escuela en el proceso de desarrollo de dinámicas de participación-colaboración con la familia y la comunidad, y por tanto, es necesario asegurar la formación y recursos a los profesionales para capacitarlos en el desarrollo de estas iniciativas (Monceau, 2012; Deslandes, 2010; Henderson y Mapp, 2002). La ruptura actual del consenso social sobre la educación y los cambios legislativos previstos no favorecen la participación de las familias en la escuela. El *Proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa - LOMCE-* (MECD, 2013) disminuye la capacidad de decisión de los padres en los órganos de gestión de los centros, reduciendo la capacidad de las familias a la de clientes (mayor capacidad de elección de centro, mayor peso en la financiación de la educación de los hijos). De esta manera, se alejan de un modelo de cooperación y participación de las familias basado precisamente en una visión integral de la comunidad educativa.

En tercer lugar y en relación al ejercicio responsable de la parentalidad y la autonomía de los padres y madres, debemos considerar aquellos aspectos socioeconómicos que en la actualidad dificultan el ejercicio de una parentalidad positiva. Las tareas de una paternidad competente incluyen no sólo aspectos formativos y competenciales, sino también la cobertura de las necesidades básicas –alimentación, higiene, salud y vivienda- (Cerezo, 2005). Entendemos que la disponibilidad para el cuidado y la atención, las expectativas realistas por parte de los padres, el cuidado de uno mismo como padres y la atención adecuada de las necesidades educativas de sus hijos, etc., son elementos que no dependen exclusivamente de la voluntad de los padres. En ese sentido, se requiere la protección y la garantía de los derechos sociales en igualdad de condiciones, así como el impulso de políticas de apoyo que les permitan tener un papel más activo en el proceso educativo de sus hijos.

Atendiendo al segundo nivel de recomendaciones de la Comisión Europea, precisamente relacionadas con el ámbito de las políticas sociales y el acceso a los derechos, recogemos en la tabla 1 las medidas específicas y las debilidades relacionadas a las mismas.

Tabla 1. Políticas sociales y acceso a derechos en igualdad de oportunidades

| Recomendaciones | Debilidades |
|---|---|
| Derechos de los padres y de los hijos | |
| Adoptar un planteamiento basado en los derechos: lo que significa tratar a hijos y padres como titulares de derechos y obligaciones. | Hijos y padres como titulares de obligaciones (no de derechos). Disminución de cauces legales de participación de las familias. Poca capacidad de decisión. |
| Igualdad de oportunidades | |
| Garantizar la igualdad de oportunidades de los niños con independencia de su género, estatus, capacidades o situación familiar. | Desigualdades educativas más acentuadas territoriales, interterritoriales y entre barrios. Desigualdad interfamiliar e intrafamiliar – fractura de las clases sociales- . Mayor desprotección de los derechos de la infancia. |
| Nivel de vida: cobertura de necesidades básicas | |
| Tener en cuenta la importancia de un nivel de vida suficiente para posibilitar el ejercicio parental positivo. | Menores políticas sociales y menor acceso a derechos en igualdad de oportunidades. |
| Perspectiva de género | |
| Participación igualitaria padres-madres. Basarse en la participación igualitaria de padres y madres y respetar su complementariedad. | Caída de las políticas de bienestar social y vuelta a roles tradicionales de subsistencia volcando el peso en la “familia”. |
| Adaptación a la diversidad | |
| Reconocer los diversos tipos de ejercicio parental y situaciones parentales mediante la adopción de un planteamiento pluralista. | Retroceso en las políticas de educación intercultural debido al recorte presupuestario y en recursos humanos y materiales |

Fuente: Consejo de la Unión Europea (2006); Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012); González-Bueno, G.; Bello, A.; Arias, M. (2013).

En el tercer nivel de recomendaciones la Comisión Europea recoge los principios de coherencia institucional. En la tabla 2 se planean las debilidades que pueden asociarse a cada una de las medidas propuestas.

Aun a pesar de las dificultades asociadas al contexto socioeconómico y político, se ha producido una revitalización de los movimientos sociales, lo cual favorece la participación de la ciudadanía. En resumen, estas fortalezas son:

- Capacidad de reacción y de adaptación de la ciudadanía a situaciones adversas.
- Creación de nuevas estrategias “colectivas” y “localistas” de resolución de conflictos o problemas sociales.
- Creación de “nuevos” y más creativos espacios de participación comunitarios.
- Apoyo de la ciudadanía a los movimientos sociales en educación.

- Cambios relacionales: solidaridad intergeneracional y vecinal.
- Uso de nuevas tecnologías como instrumento de lucha social (con implicaciones políticas y de denuncia social).
- Pese a las dificultades económicas se da una mayor participación en los movimientos sociales y educativos.

Tabla 2. Medidas en el ámbito de la coordinación político-administrativa

| Recomendaciones | Debilidades |
|--|--|
| Perspectiva a largo plazo: continuidad de las políticas | |
| Tener una perspectiva a largo plazo para garantizar la estabilidad y la continuidad de la política. | <p>Precariedad de las condiciones laborales del profesorado y de los equipos de orientación (Educador social /Trabajador social o psicóloga etc.).</p> <p>Menor valor del profesorado.</p> |
| Equilibrio territorial | |
| Garantizar que las normas comunes a nivel nacional o federal tengan un carácter mínimo para fomentar niveles equivalentes a nivel local y la existencia de redes locales de servicios que ofrezcan medidas de apoyo a la parentalidad. | Nuevas propuestas legislativas que tienden a limitar las competencias municipales de educación y servicios sociales. |
| Coordinación interadministraciones | |
| Garantizar la cooperación interministerial, fomentando y coordinando las acciones llevadas a cabo en este campo por los distintos ministerios y organismos interesados a fin de implantar una política coherente e inclusiva. | Estado de bienestar menguante y políticas educativas y sociales no coordinadas. |
| Coordinación políticas a nivel internacional: intercambio de conocimientos y buenas prácticas | |
| Las políticas deben estar coordinadas a nivel internacional, a través del intercambio de conocimientos, experiencias y buenas prácticas en aplicación de las directrices sobre el ejercicio positivo de la parentalidad. | Escasez de presupuestos para la coordinación interadministraciones y la coordinación de políticas a nivel internacional que permita el intercambio de conocimientos y de buenas prácticas. |

Fuente: Consejo de la Unión Europea (2006); Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012); González-Bueno, G.; Bello, A.; Arias, M. (2013).

4. Conclusiones: favorecer la cooperación familia-escuela y el papel de las políticas públicas

En los últimos años se ha producido un amplio desarrollo de las propuestas de trabajo con las familias y un reconocimiento de sus derechos y de la necesaria interrelación entre ellas y la institución escolar. Ese desarrollo académico-profesional ha adoptado un ritmo constante y ha obtenido un reconocimiento progresivo que, a su vez, se ha trasladado a los discursos políticos sobre las estrategias más convenientes para la promoción del bienestar de las familias. Mientras tanto, esas políticas (que comparten los discursos pedagógicos predominantes) no garantizan los medios necesarios para dar cobertura, financiar, impulsar y reconocer esas estrategias. En esa situación, no sólo se produce un bloqueo de las políticas de promoción educativa, de la investigación educativas y de la promoción de proyectos de promoción de la parentalidad positiva, sino que no se garantiza la cobertura de los derechos sociales básicos que nos permitan trabajar sobre otros derechos, como el de la educación.

Las recomendaciones político-administrativas de la UE no ven su reflejo en las políticas sociales españolas, menos aún cuando dependen de un mercado laboral fragmentado y sumido en un escenario de crisis. El sistema de bienestar español tradicionalmente ha cedido un alto nivel de responsabilidad a las propias familias y se fundamenta el vínculo de éstas con el mercado laboral. Este modelo familista ha tendido a cargar las responsabilidades sobre la familia más que a promocionar sus derechos (en detrimento de la protección universal de los derechos sociales) y, aun a pesar de los avances logrados en las últimas décadas (en políticas sanitarias, sociales y educativas), está sufriendo una regresión.

En el marco de la familia actual, caracterizada por la pluralidad de estructuras y de dinámicas, así como la transformación de los roles familiares, la colaboración entre la familia y la escuela es

imprescindible. Como afirma Orte (2007), incrementar y mejorar la implicación de las familias requiere de programas orientados a las familias y sus necesidades más que a los individuos. Hacerles partícipes de las decisiones que les afectan como familia y como comunidad y permitirles (y facilitarles) que desarrollen sus propias capacidades de liderazgo y habilidades de establecer interrelaciones con interlocutores que les posibiliten mejorar sus condiciones de vida. En concreto, esto supone la necesidad de crear políticas y proyectos que les faciliten ser partícipes del proceso educativo de sus hijos.

Atendiendo a los condicionantes socioeconómicos y políticos analizados, entendemos que esa necesidad de participación activa y apertura de los centros educativos a la comunidad y a las familias puede verse obstaculizada por legislaciones que desatiendan las propias recomendaciones institucionales. Ante todo, las políticas públicas necesitan una visión integral. En un primer nivel, a través de políticas de apoyo a las familias que garanticen sus necesidades básicas y que les permitan tener un papel activo en el proceso educativo de los hijos. En un segundo nivel, en el marco de la comunidad educativa, es necesario impulsar proyectos que promuevan la colaboración con las familias y, entre ellos, de educación familiar.

5. Referencias bibliográficas

- Bernal, A., Rivas, S. y Urpí, C. (2012). *Educación familiar. Infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, M.A (1995). El impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 71, 135-158.
- Collet y Tort (coord.) (2012). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Consejo de la Unión Europea (2006) *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. Extraído de: <http://www.msc.es/ssi/familiasInfancia/docs/recomendacion.pdf>.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. En G. Pronovost y C Legault (Dir.). *Familles et réussite éducative. Actes du 10è symposium quebécois de recherche sur la famille*. Montreal: Presses Universitaires de Quebec.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, Westview press.
- Esping-Andersen, G. (2007) Un nuevo equilibrio de bienestar. *Política y Sociedad*, 4 (2), 11-30.
- Flaquer, L. (2004) *La articulación entre familia y el Estado de bienestar en los países de la Europa del sur*. *Revista Papers* 73, 27-58
- González-Bueno, G., Bello, A., Arias, M. (2013). *La infancia en España 2012-2013: El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF España.
- Henderson, A. T. y Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community. Connections on student achievement*. Texas: National Center for Family y Community connections with Schools.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) *Proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Extraído de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20121219-borrador-lomce.pdf>.
- (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Monceau, G. (2012). La complexitat de les implicacions dels pares a l'escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens. En Collet y Tort (Coord.) *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Orte, C. y March, M.X. (1996). *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau Libres.
- Touza, C., Ballester, L.I. y March, M. (2008). Children of drug-dependent parents: prevention programme outcomes. *Educational Research*, 50, 3, 249-260.

- , Fernández, C.; Pascual, B. (2007). La implicación de los agentes sociales en los programas de intervención socioeducativa con familias. *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario*.2, pp. 1075 - 1086. Ourense: SIPS.
- Powell, D., (1991). How schools support families. Critical policy tensions. *The Elementary School Journal*, 91, 3.
- Sanders, M., Markie-Dadds., Turner, K. (2003). Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple-P Positive Parenting Program. A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1. University of Queensland, Australia: Parenting and Family Support Centre.