

**SOCIOLOGÍA**

**Lydia CIGA TELLECHEA**

**LA ESCUELA INFANTIL COMO  
AGENTE DE SOCIALIZACIÓN  
PRIMARIA**

**TFG/GBL 2013**

**upna**  
Universidad  
Pública de Navarra  
Nafarroako  
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Infantil  
/**

***Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua***

*Quisiera agradecer a mi familia el apoyo incondicional que me han brindado durante estos cuatro años. También a mi director del TFG, el profesor Javier Gil Gimeno, por orientarme y demostrarme su confianza desde el primer momento.*

**Grado en Maestro en Educación Infantil**  
**Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***LA ESCUELA INFANTIL COMO AGENTE DE  
SOCIALIZACIÓN PRIMARIA***

Lydia CIGA TELLECHEA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Lydia CIGA TELLECHEA

**Título / Izenburua**

La escuela infantil como agente de socialización primaria

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Javier GIL GIMENO

**Departamento / Saila**

Sociología / Soziologia

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2012/2013

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se enmarca dentro de las competencias dadas por la ANECA, ya que permite comprender conocimientos sobre un tema de estudio, en este caso, la escuela infantil como agente de socialización primaria, analizando e incorporando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.

El módulo de *formación básica* hace referencia a todo lo que hemos visto en los dos primeros cursos de carrera concretamente en las asignaturas de: diversidad cultural, desarrollo evolutivo y aprendizaje, sociología, y la organización de la escuela infantil. En la materia de diversidad cultural, se nos acercó a la identificación y reflexión crítica sobre los mecanismos de construcción de la diversidad sociocultural que se dan de forma cada vez más presentes en las sociedades postindustriales occidentales. En la materia de desarrollo evolutivo y aprendizaje, se nos proporcionó los fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que nos ha permitido comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera y segunda infancia. En la asignatura de organización de la escuela infantil, se nos aportó los conocimientos necesarios para entender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada niño/a, grupo y situación, y de ahí, la necesidad de atender a cada niño de un modo distinto. Y finalmente, en la materia de sociología abordamos con sentido crítico, desde una perspectiva sociológica, las problemáticas de la convivencia actual, que nos han permitido reconocer los procesos básicos de estructuración y los retos de gobernanza que provocan las desigualdades sociales y las diferencias culturales en las sociedades cambiantes de nuestros días.

El módulo *didáctico y disciplinar* permiten adquirir conocimientos sobre la evolución de los cambios sociales a lo largo de la historia, así como conocer los momentos más sobresalientes de la historia de la sociedad y su transcendencia en la escuela infantil. También, permite reflexionar sobre la importancia de los dos agentes socializadores en la primera infancia (familia y escuela infantil), desde una perspectiva sociológica, permitiendo mejorar la labor docente y el modo de llevarla a cabo.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha servido para reflexionar sobre cómo vamos a dar las clases el día de mañana. En las distintas materias específicas (didácticas) se nos inculcó criterios-metodologías a tener en cuenta para nuestra práctica diaria en las aulas: la teoría del aprendizaje significativo, el trabajo por proyectos y los talleres como espacios de crecimiento en el que los niños aprenden divirtiéndose; el proceso de enseñanza aprendizaje, basado en la observación directa y la manipulación, la importancia de las rutinas en el desarrollo del niño; y en el ámbito de las ciencias sociales las salidas (excursiones) permiten aplicar el método científico. Los métodos globalizadores, son los más apropiados en esta etapa. Estas metodologías y otras muchas más, nos condicionan positivamente a la hora de preparar las clases.

Asimismo, el módulo *practicum* permite conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social, así como dominar las habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Igualmente, permite participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando desde la práctica.

El módulo *practicum* nos ha servido para darnos cuenta que es necesario que el profesor reflexione diariamente sobre la labor que está ejerciendo en el aula y fuera de ella, siendo un crítico constructivo dispuesto al cambio. Desde mi corta experiencia en las prácticas, he podido observar que ser profesora de Educación Infantil exige mucha responsabilidad, ya que tienes que cuidar y enseñar a niños/as que están empezando la etapa de la enseñanza. El éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños/as depende en gran medida de la calidad de los profesores/as, y es por esa sencilla razón que se necesita entrar en un proceso de renovación continuo del conocimiento.



## Resumen

Durante los últimos años los numerosos cambios sociales han generado una transformación considerable en la socialización primaria de los niños/as. Actualmente, son dos los agentes primarios (familia y escuela infantil) que se van a encargar del proceso socializador del pequeño durante los primeros años de su vida.

Esta situación ha supuesto un cambio significativo para: los niños al encontrarse con dos modelos referentes, y los agentes al tener que compartir un objetivo común: la formación integral y armónica de los niños/as.

Por lo tanto, si la responsabilidad educativa de los pequeños es compartida entre familia y escuela, se hace necesario llegar a acuerdos sobre los principales aspectos que van a repercutir en la socialización del menor.

*Palabras clave:* socialización primaria; agentes de socialización; cambio social; magisterio; niño/a.

## Abstract

During the last years, the several social changes have generated a considerable transformation on primary socialization of the children. Nowadays, there are two primary agents (Family and kindergarden) that they are going to manage of the socializing process of the child during the first year of their life.

This situation has supposed a significant change for: The children to find with two referent models, and the agents to have to share a common target: The integral learning and harmonics of the children.

Therefore, if the educational responsibility of the children is shared between family and school, it is made necessary get to agreement about the main aspects that will affect child`s socialization.

*Keywords:* primary socialization, agents of socialization, social change, teaching, child.

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>1. Marco teórico</b>	<b>5</b>
<b>2. Desarrollo</b>	<b>7</b>
2.1. Terminología	7
2.1.1. Socialización primaria	9
2.1.2. Agentes de socialización	9
2.1.3. Cambio social	9
2.1.4. Magisterio	11
2.1.5. Niño	11
2.2. Cambios importantes que afectan a la socialización del niño/a.	12
2.3. Aportaciones de algunos psicólogos y sociólogos sobre la socialización del individuo.	18
2.4. Relación familia-escuela: tensiones en el proceso de socializador escolar.	22
<b>3. Caso práctico</b>	<b>28</b>
3.1. Introducción	28
3.2. El debate sobre la jornada escolar continua y partida	29
<b>4. Implicaciones</b>	<b>35</b>
<b>Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	<b>38</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>40</b>
<b>Anexo</b>	<b>43</b>
<b>Anexo I. Algunas noticias sobre el caso práctico</b>	<b>43</b>

## INTRODUCCIÓN

### ANTECEDENTES:

**“Familia y Escuela Infantil: dos agentes socializadores primarios que deben ir a una”.**

Las escuelas infantiles son espacios educativos que atienden a la población escolar más joven (de 0 a 6 años). Pues bien, en dichos espacios se dan todos los días situaciones que, aunque a muchos les podrían parecer triviales, en realidad afectan a toda la comunidad educativa. Como dice el periódico de la provincia de Alicante (16 de Enero de 2013), hoy Rebeca de 2 años, se negaba a entrar al aula y se agarraba fuertemente a los brazos de la mamá mientras su compañero Marco entraba riendo y cantando y dando abrazos a la educadora; Iván, de 14 meses, ha pasado mala noche y su mamá le ha traído algo más tarde, parece que está algo cansado y un poco tristón; Pablo, de 18 meses, no ha querido comer, al final de la jornada María no quería salir del aula sin enseñarle a su papá todo lo que había en la clase, sus dibujos, sus juegos, sus compañeros, pero su papá tenía prisa. Todos estos niños nos están diciendo cosas. Nos están transmitiendo su estado de ánimo, sus temores, sus deseos, sus inseguridades, sus ganas de jugar y de aprender. Los padres y los maestros/as tenemos que dialogar para buscar puntos de convergencia a la vez que buscar cauces de comunicación e interrelación con el fin de lograr metas conjuntas, y ayudarles a superar los diferentes momentos de su desarrollo.

Si desde cualquier ámbito educativo es fundamental la relación familia-escuela, en la escuela infantil es imprescindible para poder realizar la socialización en mejores términos. Hoy en día, la familia junto con la escuela infantil, son los dos principales agentes socializadores primarios que se encargan de estimular el proceso socializador de los niños/as. En ellos, los niños/as irán formando las bases de su personalidad y los cimientos del aprendizaje para su futuro desarrollo.

Por su parte, los padres cuando se plantean la primera escolarización de sus hijos, cuando deciden acercarse a la escuela, de algún modo, la hacen partícipe de sus deseos, ideales, valores, objetivos, y se establece en el mejor de los casos, una relación de confianza delegando parte de su responsabilidad a la escuela infantil.

---

Pero sin embargo, en muchas ocasiones, la relación entre padres y maestros/as está mediada por zonas grises que pueden traer momentos de tensión. Como dice Baby (2009) *“las demandas de unos hacia otros, respuestas incongruentes o malentendidos se ponen en juego tras el mismo objetivo: Educar”*.

Quizás la mamá de Rebeca se vaya pensando en por qué su hija no quiere entrar a la escuela mientras que Marcos entra todo alegre. Es posible que la mamá de Iván se aleje preocupada porque no sabe cómo su hijo va a pasar el día y ella debe ir al trabajo. A menudo las incertidumbres y los temores se apoderan de las familias: ¿Estará bien atendido?, ¿Se adaptará?, ¿Será aceptado por sus compañeros y jugará con ellos?, pero también, los maestros/as se hacen preguntas: el niño, ¿Se siente feliz?, ¿Disfruta de los juegos?, ¿Cómo se sienten los padres?, y las preguntas de unos y otros tienen que tener respuesta en la escuela. Desde el diálogo que se debe establecer en el día a día, en los espacios y tiempos organizados para el encuentro entre la familia y la escuela.

Y en ese diálogo, como consecuencia natural del mismo nace la participación. Participar quiere decir tener acceso a la información, entenderla, pero sobre todo llegar a tomar decisiones conjuntamente. Estas decisiones y estos acuerdos serán muy válidas porque serán siempre el resultado del diálogo. No tenemos que perder de vista, que a pesar de que la familia y la escuela infantil son dos agentes de socialización primarios, los objetivos de unos y otros son diferentes. Por ello, es tan necesario el diálogo entre ambos.

En la medida en que los centros escolares y las familias comparten la socialización del niño/a, a su manera y con sus propios sistemas, se puede pensar en que se aúnan esfuerzos para alcanzar el fin común, que se traduce en la formación de niños y niñas responsables, y con plena autonomía. Es por ello, que tenemos que concebir las escuelas infantiles como un lugar de encuentro entre familias, niños/as y maestros/as, donde poniendo la mirada en el niño construyamos un espacio donde poder reflexionar conjuntamente sobre las actividades que se realizan. Para compartir conocimientos y posibilitar relaciones maduras. En fin: para ayudar a crecer a la infancia.

---

*“Entre la escuela y la familia debe existir una estrecha comunicación para lograr una visión globalizada y completa del alumno, eliminando en la medida de lo posible discrepancias y antagonismos a favor de la unificación de criterios de actuación y apoyo mutuo, ya que por derecho y por deber tienen fuertes competencias educativas y necesariamente han de estar coordinados, siendo objeto, meta y responsabilidad de ambas instituciones construir una intencionalidad educativa común” (Martínez y Fuster, 1995; Fuente, 1996).*

Esta labor es tan compleja que hay trabajo para todos. Conviene no complicarla más, sino conseguir que sea más sencilla y más gratificante. Desde una perspectiva de colaboración mutua, que requiere confianza y conocimiento, es posible hacer lo que hay que hacer: asegurar que los dos agentes sociales más importantes en los primeros años de vida de una persona puedan compartir criterios educativos que faciliten el crecimiento armónico de los niños/as.

De hecho, en la educación infantil, los contactos entre padres, madres y maestras suelen ser más frecuentes que en otras etapas, aunque a veces pueden estar más relacionados con el comentario sobre la jornada o con determinadas anécdotas que con cuestiones más trascendentes.

A mi modo de ver, estos contactos informales son vitales por diversos motivos: porque permiten un conocimiento progresivo de los agentes educadores del niño/a, ayudan a padres y madres a tranquilizarse y a vivir con seguridad la estancia de su hijo o hija en la escuela, el propio niño/a puede ver que los adultos más significativos para él tienen cosas que decirse, etc.

Por consiguiente, resulta necesario tener muy presente este escenario, haciéndose esencial que seamos conscientes ambos agentes educativos del papel tan importante que jugamos, puesto que será básico para poder establecer relaciones que favorezcan y enriquezcan el proceso socializador de los niños/as (de León, Sánchez, 2011: 1).

**CUESTIONES:**

El TFG lo vamos a plantear en base a una serie de cuestiones que a continuación presentamos. Todas ellas giran en torno a nuestro tema: **“La escuela infantil como agente de socialización primaria”**.

La familia comparte espacio con la escuela infantil: ¿Qué significa que haya dos agentes socializadores en la socialización primaria? La sociedad, al mismo tiempo, ha experimentado cambios profundos en los últimos treinta años como las nuevas construcciones, estructuraciones y modelos de familia, la incorporación de las mujeres al mundo laboral, etc. ¿Están afectando estos cambios en la socialización del niño/a?

Las preguntas que me planteo a continuación, las intentaré abarcar a través del caso práctico que expondré más adelante: ¿Puede reclamar cualquiera de los dos agentes socializadores una supremacía sobre el otro?, ¿Pueden el profesor y la familia reclamar determinadas condiciones laborales para su beneficio personal?, ¿Todas las reclamaciones que presentan tanto la familia como la escuela son igual de lícitas?

Por ello, planteo unos objetivos que me guiarán en lo que queremos trabajar.

***Analizar el cambio producido en la socialización primaria con la introducción de la escuela infantil como agente de socialización a través del ejemplo concreto.***

De este objetivo general, surgen otros objetivos más específicos que concretan y delimitan el mismo tales como los siguientes:

- El niño como aspecto central de la profesión docente.
- Constatar y analizar que los cambios sociales generan una transformación en la socialización primaria.
- Conocer cuáles son las causas por las que toma protagonismo la escuela infantil y qué implicaciones tiene ésta en la socialización del niño/a.
- Plantear un conjunto de problemas que condicionan el quehacer educativo y que están directamente relacionados con los cambios sociales acaecidos en los últimos tiempos.
- Estudiar una de las tensiones que genera este cambio por medio de un dossier de prensa.

## **1. MARCO TEÓRICO**

El trabajo que aquí presentamos supone un momento de reflexión. Con él, pretendemos constatar que familia y escuela infantil son los dos grandes agentes socializadores primarios en la socialización del niño/a actual.

Así pues, este trabajo está dividido en cuatro apartados principales: terminología, cambios importantes que afectan a la socialización del niño/a, aportaciones de algunos psicólogos y sociólogos sobre la socialización del sujeto, y relación familia y escuela: tensiones en el proceso de la socialización escolar.

En el primer apartado, con motivo de conceptualizar nuestro objeto de estudio, me centraré en definir los conceptos que guiarán nuestro tema. De esta forma, asimilaremos y comprenderemos mejor la esencia del trabajo.

En el apartado referente a los cambios de los contextos de socialización, explicaré todo lo relacionado con la transformación que la familia ha experimentado a lo largo de la historia más reciente.

En el tercer apartado, expondré algunas aportaciones de la sociología sobre la “importancia” que tiene la socialización en los primeros años de vida. Para ello, me basaré en psicólogos y sociólogos que desarrollan su trabajo en el ámbito de la socialización desde las primeras edades, y que son conscientes, del importante papel que desempeña este proceso para el desarrollo personal y social de los menores.

En el cuarto apartado, abarcaré las relaciones familia-escuela con sus respectivas tensiones en el proceso socializador del niño/a. Es aquí cuando haré un análisis final a modo de conclusión acerca de un dossier de prensa que me pareció interesante y que nos permitirá comprender mejor el objetivo del trabajo que, sin duda, habla de los conflictos que se originan en torno a la reflexión que estamos planteando.

---

## ¿CÓMO LO VOY A HACER?

1. ¿Cuál es el problema que necesita ser reflexionado? la familia era antes, el único agente de socialización en los primeros años de vida de los niños/as. Pero, debido a los cambios sociales producidos por el proceso de industrialización y modernización, la familia se ha visto en la necesidad de compartir espacios actualmente con otro agente de socialización primaria: la escuela infantil.
2. A partir de este fenómeno, recopilo bibliografía básica sobre el tema: material publicado y reciente (noticias, libros, tesis, apuntes de la carrera) para documentarme sobre el cambio detectado.
3. Gracias a ello, desarrollo el contenido propio del trabajo. La fundamentación teórica se compone tanto de ideas de distintos autores, como reflexiones propias y comentarios personales que ayudan a dar coherencia al mismo.
4. Para ejemplificar lo anteriormente expuesto, haré alusión a un dossier de prensa. En éste recopilo noticias actuales sobre el cambio que estamos tratando, para demostrar que efectivamente se trata de un hecho social de nuestros días.
5. Y para terminar, elaboraré unas conclusiones que me permitirán constatar que evidentemente ha habido una serie de cambios sociales que han generado un cambio significativo en la socialización primaria del niño. También, haré referencia a mi tarea docente, extrayendo una serie de implicaciones a nivel social, pedagógico y psicológico.

## 2. DESARROLLO

### 2.1. Terminología

En este apartado con motivo de conceptualizar nuestro objeto de estudio, nos centraremos en definir algunos términos importantes que guiarán nuestro tema. Lo haremos, desde una perspectiva sociológica y tomando como principal referencia el diccionario de sociología (Giner, Lamo de Espinosa, Torres (eds.) 2000)

#### 2.1.1. Socialización

El diccionario de sociología entiende por socialización: *“el proceso por el cual el individuo en desarrollo se adapta a los requerimientos de la sociedad en la que vive. La socialización está estrechamente ligada al aprendizaje y a la formación de la personalidad ya que se realiza durante todo el proceso evolutivo”* (Giner, Lamo de Espinosa, Torres (eds.)2000). El proceso de socialización dura toda la vida pero se puede hablar de tres tipos correspondientes a tres etapas cronológicas: socialización primaria, secundaria y terciaria.

- La socialización primaria (a la que haremos alusión continuamente para desarrollar nuestro tema) es la que se efectúa en la infancia, aquélla en la que se interiorizan los más importantes elementos de la sociedad, el lenguaje, la identidad de género, de clase, el propio nombre, etc. Es muy inclusiva, ya que se extiende a casi todos los aspectos de la individualidad. Es asimismo la más duradera y la que se efectúa de forma acrítica. Los agentes de socialización más importantes de este proceso son los padres (Giner, Lamo de Espinosa, Torres (eds.) 2000)
- La socialización secundaria consiste en la interiorización de submundos de valores y normas más específicos y concretos, correspondientes a funciones que se van a ejercer en la vida adulta. Los agentes más importantes en este proceso son los iguales en edad y las instituciones entre ellas la educativa.
- La socialización terciaria, hace que los individuos relativicen todo lo aprendido anteriormente dentro de un determinado contexto social y prefieran interiorizar o asumir las normas y valores de otra cultura o sociedad. (Giner, Lamo de Espinosa, Torres (eds.) 2000).

En la definición de socialización primaria, se puede analizar que la infancia es considerada como el periodo en el que tiene lugar el proceso de socialización más intenso. Este término que significa (en el ámbito infantil) hacer partícipe a un niño de la sociedad, o bien acercar la sociedad al mismo, se inicia realmente desde que nace, con la familia, con la escuela, con sus iguales, y otros muchos entornos en los que tiene que compartir, relacionarse, discutir, enfadarse, etc.

La socialización y sus implicaciones la consideramos de gran interés, tanto para la psicología como para la sociología.

IESELGETARES([www.ieselgetares.org/contenido/departamentofilofia/tema\\_09\\_sociologia.pdf](http://www.ieselgetares.org/contenido/departamentofilofia/tema_09_sociologia.pdf))

- **Desde la psicología**, el efecto de la socialización que más se da desde la escuela es la formación de la personalidad individual. Por personalidad entendemos la forma de ser y personal de cada uno, es decir, el modo de comportarse característico de un sujeto frente a los demás. La personalidad, que es una especie de sello o distintivo personal, está constituida por predisposiciones innatas a reaccionar de cierta manera, (determinación biológica o genética de la personalidad); y por el carácter, que es el conjunto de hábitos adquiridos socialmente en nuestra interacción con los otros. Por lo tanto, la personalidad reúne factores de tipo hereditario, pero también factores aprendidos. Así, se puede afirmar que para el desarrollo de una personalidad sana es imprescindible una adecuada socialización.
- **Desde la sociológica** se analizan dos aspectos de la socialización. Por una parte, se estudia la socialización como un requisito para una integración efectiva del individuo en su entorno social. En este sentido, la socialización posibilita la adaptación y previene la marginación o exclusión social. Por otra parte, la socialización es uno de los garantes de la conservación de la sociedad, porque asegura la continuidad de sus principales rasgos.

### 2.1.2. Agentes de socialización

Según el *Diccionario de sociología* (Giner, Lamo de Espinosa, Torres (eds.) 2000), los agentes de socialización son las personas con las que el individuo se relaciona y de las que aprende normas de conducta y valores (agentes personales) y también las instituciones y los medios de comunicación social (agentes impersonales).

IESELGETARES([www.ieselgetares.org/contenido/departamentofilofia/tema\\_09\\_sociologia.pdf](http://www.ieselgetares.org/contenido/departamentofilofia/tema_09_sociologia.pdf)), define los agentes de socialización como todos aquellos elementos que intervienen activa y directamente en el proceso de socialización. Es decir, todo aquello que desempeña la acción de socializar, de introducir en sociedad, será un agente de socialización. Existen muchos tipos de agentes socializadores: pueden ser personas (escuela, familia, medios de comunicación) o también instrumentos (libros, películas).

Podemos analizar que en el proceso de socialización tiene un papel importante las prácticas, las cuales se deben entender como las acciones que realizan los adultos, en especial los padres y maestros/as encaminados a orientar el desarrollo de los más pequeños. Aunque difieren en la forma como se expresan los contenidos que transmiten; su finalidad es asegurar a los niños/as su integración a la vida social, familiar, escolar y comunitaria.

### 2.1.3. Cambio social

Según la definición, ABC (<http://www.definicionabc.com/social/cambio-social.php>), la noción de cambio social implica la modificación o transformación de estructuras de diversos tipos pertenecientes a un conjunto poblacional. Este cambio social puede expresarse de numerosas maneras, desde elementos superficiales y en constante desarrollo, hasta en estructuras de arraigada tradición.

En la definición se puede estudiar como el cambio social tiene que ver con la capacidad de una población determinada o de varias poblaciones a alterar determinadas estructuras de índole distinta, para acomodarse a los momentos históricos concretos. Dicho cambio puede aplicarse a numerosos aspectos de una sociedad. Aunque generalmente lo relacionamos con cuestiones económico-políticas, también puede y debe aplicarse a cuestiones culturales, éticas, sociales de una comunidad. Por ejemplo:

---

los cambios en las formas de gobierno, las nuevas reformas de educación, los nuevos modelos familiares... son todos claros patrones de cambio social.

A la hora de hablar de transformación social, es necesario diferenciarlo de movilidad social.

- La **movilidad** social hace referencia al grado de cambio de posición social que tienen los individuos. Por ejemplo, existe movilidad cuando un individuo puede optar al puesto y categoría social que desea en función de sus aptitudes y preferencias, y no dependiendo del grupo en el que ha nacido. Por el contrario, en una sociedad con escasa movilidad social, las personas nacen para determinados puestos y tienen pocas posibilidades reales de cambiar.
- **Cambio social**, en cambio, es la transformación de la estructura u organización de la sociedad. Dicho de otra manera, cambio es el tránsito entre dos momentos caracterizados por la estabilidad y el equilibrio. Cuando hay alguna transformación, una organización concreta que en un tiempo había gozado de armonía se desestabiliza y deja de ser útil temporalmente. Se viven situaciones de desorden y confusión (crisis), pero luego se da paso a una nueva organización y estabilidad que será útil y satisfactoria durante otro periodo. Crisis significa cambio y, a pesar de que en un primer momento traiga confusión, a la larga será causa de una nueva ordenación mejor. Aunque el ser humano es un animal de hábitos y costumbres, y por ello suele mostrar cierta resistencia a los cambios, la transformación social es, además de inevitable, deseable([www.ieselgetares.org/contenido/departamentofilofia/tema\\_09\\_sociologia.pdf](http://www.ieselgetares.org/contenido/departamentofilofia/tema_09_sociologia.pdf)).

Para otros, (Nisbet, 1979: 12) el cambio social es una sucesión paulatina de diferencias que se producen en el tiempo sobre una identidad persistente. Desde esta perspectiva, un sistema cambia cuando en el fluir del tiempo se observan modificaciones: en los grupos, instituciones, asociaciones, estructuras y en todo tipo de agrupamiento humano.

#### 2.1.4. Magisterio

*El diccionario esencial de la lengua española (2007)* entiende por magisterio al conjunto de estudios universitarios que deben cursarse para conseguir el título de maestro. En la definición se puede ver, que se le atribuye el título de maestro al sujeto que ha estudiado y se ha graduado en una carrera universitaria con el fin de ejercer la enseñanza como profesión.

#### 2.1.5. Niño

*El diccionario de sociología (Giner, Lamo de Espinosa, Torres (eds.) 2000)*, entiende por infancia al período que transcurre desde el nacimiento hasta la pubertad. Son inmaduros, en el sentido de que no poseen las capacidades adultas, y plásticos, por lo que tienen unas grandes posibilidades de aprender. La existencia de la infancia tiene una influencia decisiva sobre la estructura de la sociedad humana. Al ser inmaduro, el niño necesita la presencia de adultos que le ayuden a satisfacer sus necesidades, ya que sin ellos no podría sobrevivir.

En la definición, podemos extraer la idea de que el niño al nacer, es un ser totalmente indefenso, que necesita de los cuidados de los adultos para satisfacer todas sus necesidades. La primera infancia representa una etapa decisiva en el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, sociales y emotivas de cada niño/a, es la etapa en la que los pequeños muestran gran dependencia, motivo por el cual requieren de unas ayudas especiales por parte de los mayores.

Se entiende por primera infancia el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los 7 años aproximadamente, y se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren. Esta primera etapa es decisiva en el desarrollo, pues de ella va a depender toda la evolución posterior de los niños en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socio-afectivo, entre otras. Son muchos los autores que afirman que el desarrollo que ocurre a edad temprana afecta a la conducta posterior. De ahí, que esta etapa tenga una importancia especial. Además, es un periodo que coincide prácticamente al 100% con nuestro desarrollo profesional.

## **2.2. Cambios importantes que afectan a la socialización del niño/a.**

Son muchos los sociólogos que se han dedicado al estudio de los dos contextos en los que se socializan la gran mayoría de los niños/as de nuestro entorno hoy en día: la familia y la escuela infantil.

Si realizamos un breve repaso histórico de los contextos de socialización a lo largo de la historia, es evidente que la familia ha jugado un papel esencial en el desarrollo infantil en la mayoría de las culturas. Nadie lo pone en duda, ha sido y es uno de los agentes de socialización en los primeros años de la vida de los niños/as. El saber popular describe bien este entorno indicando que los más pequeños adquieren allí las primeras habilidades: aprenden a reír y a jugar, se les enseñan los hábitos más básicos (por ejemplo los relacionados con la alimentación) y otros mucho más complejos como el relacionarse con las personas.

Pero el proceso de industrialización, iniciado en los albores del siglo XVIII en Inglaterra y extendido después a Europa, incide particularmente en la función educativa de la familia. Entre sus repercusiones destaca: la aparición de otros tipos de núcleos familiares y de convivencia, además del tradicional, la pérdida de exclusividad que hasta entonces ésta tenía como agente socializador primario, y el surgimiento de nuevos grupos (escuela infantil, fábrica, empresa), que van a compartir la tarea de socializar. Por lo tanto, la familia no será ya el único punto de referencia y el Estado invade funciones que tradicionalmente se realizaban en el hogar (López, Ridaó, Sánchez, 2004: 144).

Hoy, la familia ha dejado de ser aquella primera escuela con la que se encontraba el niño desde su nacimiento hasta que se incorporaba a la escuela a partir de los 4 años. Y ello se ha producido, sencillamente porque, a diferencia de hace unas décadas, ya no hay adultos que se queden en el hogar durante toda o parte de la jornada laboral. Anteriormente, cuando la familia era extensa, siempre había alguien en casa (principalmente abuelos y mujeres que no desempeñaban un trabajo fuera del hogar), y los más pequeños podían permanecer en ella durante los primeros años. Ahí recibía el niño/a su primera socialización.

---

Pero esto ya no es así: la masiva incorporación de la mujer al mundo laboral desde los años 70-80 han cambiado sustancialmente las relaciones familiares, en especial la de padres-hijos. La mujer ha ido ocupando el espacio público dentro de la sociedad. Ha pasado de tener un papel de cuidadora de su familia, desarrollando un trabajo dentro de su hogar normalmente poco valorado y nada remunerado, a incorporarse al mundo laboral, pero sin dejar las tareas familiares que hasta entonces eran su única ocupación. Tal y como afirma la profesora de la Universidad de Navarra Mercedes Vázquez de Prada (2008): *“uno de los principales cambios que ha sufrido la familia ha sido la incorporación masiva de la mujer al trabajo extradoméstico. Este hecho ha supuesto una transformación del modelo tradicional de familia, que asignaba a la mujer un papel exclusivamente intradoméstico como esposa y madre, y ha alterado tanto la estructura como el tamaño y la dinámica interna del grupo familiar”*.

Este cambio de vida de la mujer se debe en muchas ocasiones por propia realización personal. La mujer, a través de la realización de un trabajo fuera de su hogar, busca (como los hombres) un reconocimiento por parte de los demás de su valía como miembro productivo de la sociedad. Otras veces, esta búsqueda es por cuestiones meramente económicas, por la necesidad de aportar un sueldo más a la casa.

Sea como fuere, lo cierto es que la incorporación de la mujer a la vida laboral ha originado una serie de costos, tanto personales para la propia mujer y familia, como sociales. Por un lado, la mujer ha pasado de tener de una a dos jornadas de trabajo. Por este motivo, en muchas ocasiones se ha visto la necesidad de valorar qué era más prioritario: si dedicar más tiempo y energía a su trabajo, o prestar más atención a su responsabilidad dentro del hogar. Por otro lado, el hecho de trabajar fuera ha tenido como consecuencia replantear la maternidad a muchas mujeres, y ha motivado la necesidad de buscar los cuidados de sus hijos, o del hogar mismo, en personas o en instituciones ajenas a la familia. Así, la incorporación de la mujer al mundo laboral ha generado unas consecuencias sociales, ya que el Estado ha tenido que implicarse más en esa función asistencial que antes se realizaba dentro de la familia y, fundamentalmente, por parte de la mujer.

---

En este sentido, podemos considerar que la participación de la mujer en el mercado laboral, ya sea por propia realización como persona o por meras necesidades económicas, ha representado una de las causas más importantes en cuanto a que las funciones de la familia, y en especial la función asistencial, hayan sido asumidas paulatinamente por otros organismos.

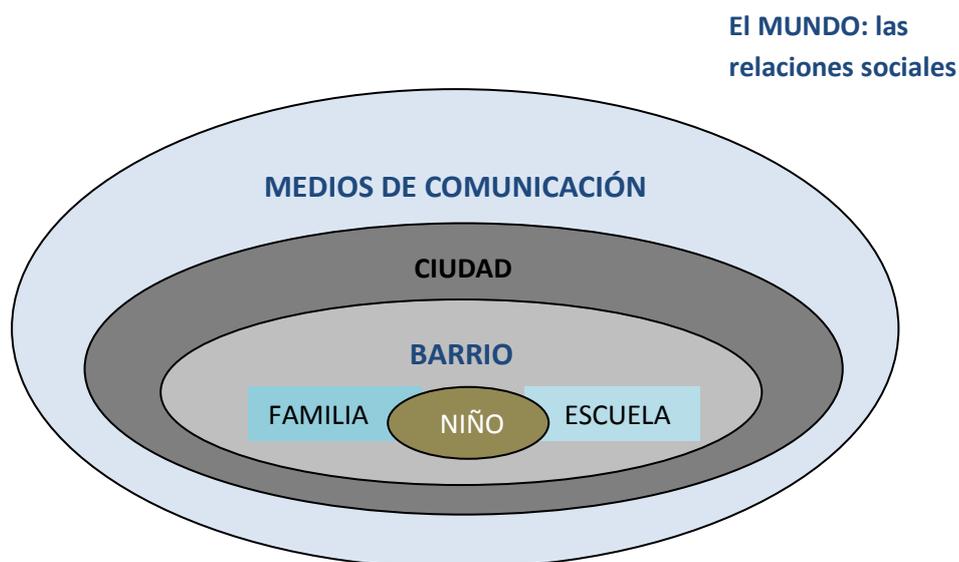
Esta realidad social ha generado un cambio considerable en la socialización primaria del niño/a. Los padres, al no poder estar con sus hijos todo el tiempo necesario, necesitan de una institución escolar (en este caso de la escuela infantil) que compartan con ellos la tarea de socializar al niño.

Hemos pasado de una realidad familiar aparentemente inmutable, predecible y controlable, a una situación familiar que se caracteriza por ser cambiante, impredecible y desconcertante (Hernández Prados 2005). Nos encontramos metidos de lleno en una etapa de tránsito, en la que los modelos familiares tradicionales han ido perdiendo progresivamente su predominio al aparecer nuevas formas de convivencia que fomentan la inclusión y la tolerancia de aquellas personas que, debido a sus características personales o sociales, no encajaban en este modelo tradicional. En este sentido, Aguilar Ramos (2002) considera que las familias necesitan un marco de referencia para guiar, orientar y educar a sus hijos, porque este mundo cambiante, de inestabilidad e incertidumbre fomenta inseguridad, miedo y confusión en los padres, ya que las viejas creencias, los valores vividos y la educación recibida parecen no servir para educar a la generación actual.

Un estudio del 2006 efectuado por la Fundación la Caixa sobre: las problemáticas padres e hijos y problemáticas de carácter familiar, señalaba que la mitad de los padres no tienen mucha confianza en su rol de padres, lo que no debe identificarse con una dejación de responsabilidades, sino más bien, con una sensación de impotencia ante la importancia que han adquirido otros agentes socializadores como la televisión, los amigos, el ambiente de la calle. Ante estos desafíos que la situación actual plantea, tanto para la escuela como para la familia, es muy importante reflexionar sobre el modo de tejer alianzas entre ambas instituciones sociales.

Diariamente, podemos observar cómo las entradas y las salidas de los niños/as a las escuelas infantiles son una ocasión diaria de acercamiento, y de encuentro entre los dos mundos más importantes para los niños: su familia y su escuela. Ambas, comparten algo muy importante y es que son las encargadas de facilitar que el desarrollo de los niños/as siga unos cauces propios a la realidad social en la que nos encontramos inmersos. Por ello, ante la complejidad del mundo de hoy, han de unir sus esfuerzos para lograr superar las dificultades que se les presentan, ya que en última instancia, su razón de ser está en función del protagonismo del niño en su tarea de educar.

En la FIGURA 1, pretendemos no sólo aportar una teoría básica sino incitar a la reflexión para mejorar la socialización del pequeño. A lo largo de los primeros años de vida, distintos contextos sociales participan en la educación de los niños.



**Figura 1:** Contextos sociales

**Fuente:** Elaboración propia

Los dos pilares fundamentales a trabajar son la familia y la escuela, ya que son los dos agentes socializadores primarios con los que el niño interactúa socio afectivamente para lograr un desarrollo óptimo. Así, creemos imprescindible partir del propio niño y de su entorno más próximo (familia y escuela), para poder después, de forma circular, ir alejándonos hacia otros contextos que están más distantes, pero que influyen

---

directamente en él, como son su ciudad (incluyendo y poniendo principal acento en su barrio), los medios de comunicación y por último, englobando todo, el mundo y las relaciones sociales.

Si profundizamos en el currículo, podemos observar que el desarrollo social cobra un valor fundamental en estas edades. Las relaciones entre los iguales, las amistades, el juego libre como vehículo social, son una parte primordial del aprendizaje de los niños, sin dejar de lado los dos grandes contextos donde se desenvuelve el niño, como son la familia y la escuela.

Han sido muchos autores y autoras que han destacado que los procesos de aprendizaje de los niños y niñas no se pueden desvincular del contexto familiar, social y cultural en el que se relacionan con otras personas. El aprendizaje no puede aislarse del entorno sociocultural y familiar, puesto que las prácticas de enseñanza y aprendizaje sólo tienen sentido de forma contextualizada. Los niños/as son agentes activos que crean sus relaciones y toman actitudes a través del resto de personas. Estas relaciones, actitudes, y en general, el desarrollo infantil no puede separarse de las experiencias de los niños/as con el entorno familiar. El alumnado crea conocimiento en la interacción con otras personas de su contexto y en interacción con todos los artefactos de ese entorno. En definitiva, el desarrollo y el aprendizaje tienen siempre lugar a través de la participación en prácticas culturales, sociales y familiares (Rogoff et al., 1995).

Se trata, por tanto, de incluir y no aislar a las familias y su diverso bagaje cultural y social en este proceso de socialización para que resulte más enriquecedor. En este sentido, y aunque a un ritmo más lento, la educación está pasando de acciones llevadas a cabo de forma unilateral por los y las expertas a ser cada vez más definida por el consenso y el diálogo entre toda la comunidad educativa, incluyendo las familias (Trinidad y Gómez, 2012: 289).

Por esa misma razón, la educación del niño implica que todos los agentes que le rodean, tanto en lo referido a la familia como en lo referido a la escuela, se impliquen de manera conjunta y unida. Las relaciones que se constituyen entre las familias y la escuela adquieren un papel esencial, ya que ambos son los dos agentes socializadores primarios por excelencia. Sin embargo, en muchas ocasiones nos encontramos con que

las posturas de ambos sectores son dispares o incluso se encuentran enfrentadas, cuando la actitud más adecuada (desde un punto de vista educativo), es la de una aproximación y una coherencia de metas para el beneficio del menor.

A modo de cierre extraemos algunas conclusiones relacionadas con los principales factores que determinaron la aparición de las escuelas infantiles: factores de índole ideológica y socio-económica (Colmenar, 1995).

- **Factores ideológicos:** que conformaron la evolución de las concepciones sobre la infancia, en una dialéctica constante con la evolución social del núcleo familiar. A medida que se fue dotando a los niños de especificidad, es decir, desde que se les atribuyeron cualidades distintas de los adultos, surgieron instituciones destinadas a su educación y recogimiento. En cuanto a la intencionalidad que la sociedad ha perseguido con el levantamiento de estas instituciones, son varios los argumentos que se han esgrimido: como control social de los niños y regulación política de los mismos; como estrategia social, elaborada para crear, disciplinar y preparar una mano de obra dócil para un orden industrial recién surgido; o como protección benéfica para preservar a los niños de los peligros del medio social, con el propósito de alfabetizar y proporcionar dirección y formación moral, dentro del esquema de valores propio de cada sociedad (Finkelstein, 1986, 20).
- **Factores socio-económicos:** La llamada “Revolución industrial”, trajo como consecuencia frecuentes movimientos migratorios de campesinos de las zonas rurales a las urbanas, dónde se aglutinaban los principales núcleos de industrialización y de actividad mercantil. Obviamente, la incorporación de numerosos hombres y mujeres al trabajo en fábricas y minas, en los lugares de mayor desarrollo industrial, ocasionó una situación preocupante por lo que respecta a la atención de los hijos de este incipiente proletariado. A partir de cierta edad (en torno a los ocho y/o nueve años) los niños se incorporaban, junto con sus padres, al trabajo industrial, pero los más pequeños frecuentemente quedaban abandonados de la tutela familiar durante la larga jornada de trabajo, que tenían sus padres. De ahí que las escuelas infantiles desempeñasen el papel fundamental de instrumento de custodia y asistencia benéfica, ya que trataban de remediar la situación social descrita (Colmenar, 1995).

### 2.3. Aportaciones de algunos psicólogos y sociólogos sobre la socialización del individuo.

En los años 60, ya en el marco de la sociología de la familia, se desarrolló una importante polémica entre Talcott Parsons y Eugene Litwak (Harris, 1986) en torno a la naturaleza de la segregación y aislamiento estructural de la familia nuclear dentro de la sociedad industrial avanzada. Para Parsons, esa segregación y aislamiento estructural significaba que los modos de comportamiento particularistas y adscriptivos quedaban confinados en la sociedad industrial al ámbito de la familia. En cambio, en las demás esferas institucionales de dicha sociedad, y señaladamente en el ámbito laboral, las pautas de comportamiento predominante eran las opuestas, es decir las universalistas y las orientadas al logro u obtención de metas.

Litwak contradujo a Parsons apuntando que, si bien la familia había perdido la coordinación y control de las actividades no regidas por pautas universales y de logro, que había desempeñado en la sociedad industrial, por ejemplo la actividad familiar agrícola y artesanal y las actividades de socialización en los valores y en las creencias, todavía seguía desempeñando dichas actividades aunque compartiéndolas ahora con distintas instituciones formales como la empresa, la escuela o las iglesias.

La continuidad entre los distintos microsistemas en los que se socializan las personas o mesosistemas, ha sido subrayada más tarde en la concepción ecológica de Bronfenbrenner (Vila 1998) y responde a la misma intuición fundamental.

Según esta teoría cada persona es afectada de modo significativo por las interacciones de una serie de sistemas que se superponen:

- **Microsistemas:** configuran en forma íntima e inmediata el desarrollo humano. En el caso de los niños, los microsistemas primarios incluyen a la familia, el grupo de los pares, la escuela, el vecindario, es decir el ámbito más próximo del individuo.
- **Mesosistemas:** se refieren a las interacciones entre los microsistemas, como cuando, por ejemplo, los padres coordinan sus esfuerzos con los docentes para educar a los niños.

- **Exosistemas:** incluyen todas las redes externas mayores que las anteriores como las estructuras del barrio, la localidad, la urbe.
- **Macrosistema:** lo configuran los valores culturales y políticos de una sociedad, los modelos económicos y condiciones sociales.
- **Cronosistema:** la época histórica en la que vive el individuo.
- **Globosistema:** hace referencia a la condición ambiental.

En los microsistemas las personas asistimos y participamos en formatos de actividad progresivamente complejos, que nos conducen a adoptar papeles específicos, a aprender aspectos concretos de nuestra cultura y a dominarlos de forma autónoma.

Sin embargo, quizá la principal aportación de la perspectiva ecológica tenga que ver con el hecho de que, por una parte, alerta sobre la realidad de que la misma persona pertenece a diferentes sistemas primarios; el niño es a la vez hijo, hermano, nieto, alumno, compañero...etc.; es él mismo niño, pero asume papeles diversos, aprende cosas distintas, y utilizará posiblemente estrategias específicas en cada caso. Por otra parte, el análisis ecológico no se limita a las interacciones entre los protagonistas de un contexto determinado (en el nivel del microsistema), sino que tiene en cuenta los efectos de la participación de éstos en otros contextos distintos (por ejemplo, de la relación del padre en su lugar de trabajo y cómo esto influye en la calidad de las experiencias que mantiene con sus hijos), así como de fuerzas más estructurales que también se dejan sentir (por ejemplo, los horarios de trabajo; o la legislación acerca de las ayudas que reciben las familias). Y a estas interacciones, se les denomina mesosistema (Vila, 1998).

Estas apreciaciones subrayan la necesidad de conocimiento mutuo, de compartir y acordar criterios educativos entre los principales contextos del desarrollo de las niñas y niños, apreciaciones a las que se añaden otros argumentos, si se quiere de orden más sociológico.

Brevemente, la complejidad de la vida en nuestra sociedad en este fin de siglo, y la gran cantidad de expectativas que se depositan en la educación requieren el máximo

**entendimiento** entre los dos principales contextos primarios de desarrollo de las personas en sus primeros años de vida.

Por eso, la mayoría de los autores que desarrollan su trabajo en el ámbito de la socialización desde las primeras edades son conscientes del importante papel que desempeña este proceso para el desarrollo personal y social de los menores. Así, los estudios en este ámbito han puesto de manifiesto que los procesos de socialización durante la infancia y la adolescencia son fruto de la influencia bidireccional que se produce a nivel microsistémico, mesosistémico, exosistémico y macrosistémico en los contextos de desarrollo de los menores. (Lila et al., 2006).

La importancia socializadora de la experiencia escolar, ha sido evidenciada también por la sociología de la Educación especialmente, contribuyendo con ello a ampliar los análisis de los procesos e interacciones socializadores que tienen lugar en la escuela. De esta manera los sociólogos de la educación no se han quedado en los contenidos de transmisión, y se han acercado a las prácticas y relaciones sociales.

Como analiza Fernández Enguita (1990) *“la escuela no es un simple vehículo para la transmisión y circulación de ideas, es también un escenario de prácticas sociales y, por lo tanto, también de creación”*.

Fue el iniciador de la sociología de la Educación, Émile Durkheim quién ya planteó la educación como socialización.

Con su lenguaje Durkheim (1990: 53) a principios del siglo XX, ya definió la educación como socialización del niño. Escribió (1990: 53) que la socialización consiste en la socialización metódica de la joven generación, el formar el ser social en cada uno de los individuos es el fin de la educación. Sin entrar en profundizar en su teoría, resaltamos únicamente que lo que Durkheim planteó fue situar al niño que se educa en “su” sociedad y plantear la educación como institución social.

Es en este extremo, como apunta Félix Ortega (1986), que Durkheim coincide con Marx: “aquel en virtud del cual ambos reconocen que no es la conciencia, sino las relaciones sociales, el contenido real de la vida humana”

Podríamos decir que, aunque solo sea porque los niños pasan un gran número de horas en el entorno escolar, la escuela juega o puede jugar un papel relevante en el aprendizaje social del niño, y por lo tanto en la formación de sujetos e identidades sociales. Pero sobre todo, como ya apuntó Durkheim (1990), las prácticas educativas no son combinaciones arbitrarias, sino auténticas instituciones sociales, no son hechos aislados sino ligados en un sistema orientado por una determinada sociedad y en un momento determinado. Cada sociedad y cada momento socio histórico genera sus necesidades sociales y sus fines educativos.

En cualquier caso, la escuela no es la única instancia de socialización que cumple con esa función reproductora o transformadora. La escuela actúa como agente de socialización, compartiendo funciones (a veces en paralelo y a veces en contraposición) con la familia, con el grupo de iguales, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías de la información, entre otras instancias de socialización. Como apunta Giroux (1990: 72) “la escuela funciona como un agente de socialización dentro de una red de instituciones más amplias”. Es en este sentido que Delval (1993: 3) ha hablado de la educación como una actividad “multideterminada”, a causa de lo cual la educación puede ser el resultado de tensiones y presentar un carácter extremadamente contradictorio.

#### **2.4. Relación familia-escuela: tensiones en el proceso socializador escolar**

Como decíamos anteriormente, es a finales del siglo XIX, con la industrialización cuando se empiezan a vislumbrar las ventajas de que los niños/as estén juntos en la escuela para enseñarles valores sociales y prepararlos para su incorporación al mundo laboral.

En el contexto de las sociedades democráticas, se considera que la escuela debe propiciar experiencias que contribuyan a la formación responsable, crítica y participativa de los alumnos. Como afirma Muñoz (2009: 286), *“educar para la democracia es vivir la democracia”*. En este sentido, la escuela puede contribuir a fortalecer el sentido democrático del alumnado y a la adquisición de saberes y competencias por su puesta en práctica en los centros.

La escuela se convierte, entonces, en un contexto de desarrollo de la infancia y adquiere pleno sentido plantearse el tema de las relaciones entre la familia y la escuela (García- Bacete, 2003: 426). Familia y escuela son las dos caras de una misma moneda (unos hablan del hijo y otros del alumno, pero todos hablan del mismo niño), y sin entendimiento no pueden existir ni la escuela ni la familia como agentes educativos primarios.

Si bien es cierto que, como ha puesto de manifiesto (Cardús 2000: 77), debido al acceso tan temprano al mundo escolar de los niños y niñas, la experiencia de la entrada a la escuela como un mundo diferente al mundo familiar, se ha diluido prácticamente en la actualidad: *“El resultado es que, con la disimulación de la distancia entre la casa y la escuela, hoy día los niños y las niñas han establecido una relación de familiaridad con el mundo escolar extraordinaria, y eso hace que vean la escuela con unos esquemas radicalmente diferentes a los de antes. Y por eso, ahora, estos pequeños no saben quién tiene razón a la hora de interiorizar normas alimentarias y de higiene, o a la hora de establecer formalismos de relación interpersonal, cuando no coinciden unos y otros. (Cardús 2000:77). Y más hoy cuando ha aparecido en todo su esplendor la escuela infantil.*

Para muchos niños y niñas es enriquecedor, desde un punto de vista social y cognitivo, formar parte de contextos de socialización diferentes. Los problemas surgen, como veremos más adelante en el caso práctico, cuando (por diversas razones) los dos microsistemas están muy distantes o, incluso, enfrentados y tienen poco que compartir.

Se ha puesto de manifiesto que a través de la relación padres y escuela, los hijos no solamente elevan su nivel de rendimiento escolar, sino que, además, desarrollan actitudes y comportamientos positivos. Los hijos perciben la continuidad existente entre los objetivos educativos que les proponen los padres y los que les propone el centro Escolar.

Cuando hablamos de esta institución nos referimos por tanto a los educadores/as, maestros/as que en ella se encuentran sumidos. Por ello, se vislumbra la necesidad de que el trabajo entre ambos agentes, sea conjunto, para buscar una complementariedad entre los valores y pautas educativas que las familias despliegan en su contexto (en casa), y lo que la escuela pone en funcionamiento en el centro educativo.

Ahora bien, para que sea una realidad esa complementariedad de la que hablamos, en cuanto a los procesos de socialización a seguir, es primordial que se produzca un entendimiento entre ambos agentes. De esta forma, podrán llegar a un consenso en lo que respecta a las responsabilidades educativas que les compete, dando lugar a un clima de comunicación y cooperación.

Machargo (1997) detalla alguna de los posibles factores que originan el mal funcionamiento de las relaciones que se producen en el contexto educativo:

- La complejidad de la educación y la diversidad de intereses que confluyen en ella, junto con la discrepancia en los objetivos y expectativas que los padres y profesores se plantean, hacen difícil el encuentro y el consenso.
- La falta de modelos y estamentos que fijen las responsabilidades y competencias que ambos agentes deben desplegar.

- La desconfianza y recelo por el temor a que se adentren y se apropien del terreno de cada uno, la falta de autocrítica de sus propias acciones, la tendencia por ser protagonistas y el afán de responsabilizar al otro de los errores o carencias, son elementos que han dificultado y dificultan el acercamiento entre los padres y los profesores.

Pese a estas complicaciones, se denota la conveniencia de que la familia y la escuela participen colaborativamente en el proceso socializador de los niños. Macbeth (1989) apunta la necesidad de establecer dicha interacción y participación de las familias en los centros educativos:

- Los padres son los responsables de la educación de sus hijos ante la Ley, y si es en el seno familiar, donde se da la mayor parte del proceso educativo, siendo los profesores coeducadores de los hijos, entonces, debe pensarse en compatibilizar los aprendizajes que se dan en la escuela con los que se adquieren en la familia. Por lo que se aprecia la necesidad, de que los profesores partan de los aprendizajes familiares para fomentar desde ellos, los aprendizajes escolares.
- Los profesores, además de cumplir con sus funciones profesionales, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus obligaciones escolares y compensar, dentro de sus posibilidades, las deficiencias derivadas de familias que actúan de forma negligente.
- Por último, al ser los padres responsables de la educación de sus hijos/as, deben tomar parte en las decisiones que se tomen sobre la organización y funcionamiento del centro a través de sus representantes (AMPAs).

García-Bacete (2003) destaca otras razones por la que la familia y la escuela deben colaborar:

- La implicación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje repercute desviadamente en el rendimiento escolar de sus hijos/as (Chirstenson, Rounds y Gorney, 1992; Pérez, 2004).
- Los límites entre las vivencias que se dan en el hogar y las experimentadas en la escuela no están claros (Modelo Bronfenbrenner).

- Los estudios sobre las escuelas eficaces, destacan que aquellos centros que ofrecen más apoyo a los padres y también a sus hijos/as, alcanzan mejores resultados, y las propias escuelas viven una mayor involucración de las familias en ellas (Epstein, 1997; Marchesi, 2004).
- Los cambios que acaecen constantemente en la sociedad, hace que cada vez, haya menos recursos para que las familias y las escuelas hagan frente a sus funciones educativas, y eso genera que aún sea más necesario el trabajo cooperativo entre ambas instituciones (García-Bacete, 2006).

Es importante hacer consciente al maestro/a y a las familias, que si se da un trabajo colaborativo entre ambos, se está repercutiendo directamente al desarrollo positivo de la personalidad de los niños y niñas, pero también de todos aquellos involucrados en el proceso educativo (Henderson, 2002; Martínez-González, 1996).

La colaboración entre padres y maestros es un fenómeno muy rico que puede tener distintas manifestaciones. Pero con independencia del tipo de colaboración que tenga lugar, un aspecto esencial de la relación entre familia y escuela debe ser el sentido bidireccional de la comunicación entre ambos contextos. No se trata sólo de que los maestros se esfuercen en transmitir a los padres de sus alumnos información sobre los objetivos, métodos y contenidos del currículum escolar, y sobre qué es lo que ellos pueden hacer en casa para apoyar la marcha escolar del niño. La comunicación debe fluir también un sentido contrario, y los padres pueden informar de cuáles son las actividades cotidianas del niño, sus gustos y preferencias, o sus necesidades. Pueden plantear también al maestro cuáles son sus valores o sus expectativas con respecto a la escuela. De esta forma, el maestro puede integrar esta información en la planificación de sus actividades, tratando de ajustarlas a los intereses y necesidades reales de sus alumnos. Este modelo destaca la oportunidad que padres y maestros tienen de intercambiar información y aprender unos de otros, y define la relación entre familia y escuela como un fuerte compromiso a largo plazo que supone un respeto mutuo, una asunción conjunta de responsabilidades, y una amplia implicación de unos y otros en distintas actividades (Herbas 2008).

Como hemos venido señalando hasta ahora, familia y escuela infantil comparten un objetivo común: la formación integral y armónica de los niños/as. Estos dos agentes de socialización primaria aportarán los referentes que les permiten integrarse en la sociedad. Indiscutiblemente, estos sistemas de influencias necesitan entenderse para garantizar la estabilidad y el equilibrio para una formación adecuada de los niños. Pero, no podemos perder de vista, que la familia y la escuela tienen semejanzas y divergencias entre unos y otros: objetivos educativos distintos, responsabilidades distintas, tipos de actividades en cada entorno, relaciones que se establecen entre padres y maestros/as, etc. Esta red de instituciones en que actúa la socialización escolar no está exenta de tensiones (Paz, 2004: 15). La tensión entre agentes de socialización es algo que ya apuntó Parsons (1990: 177). Escribe que, mientras la familia constituye una colectividad estructurada basada en elementos biológicos (generación, sexo, edad), “la escuela es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño, que configura una diferenciación de status sobre supuestos extrabiológicos”. Para este autor mientras que en la familia la socialización está estructurada por el afecto, en la escuela el niño/a tiene que aprender a competir y a convivir con las consecuencias de su particular rendimiento.

*“Por consiguiente, debemos tener presente que las escuelas infantiles junto con la familia están formados por personas que se relacionan, y que a la hora de tomar decisiones no necesariamente van a asumir los principios o necesidades que requiere el sistema educativo. La responsabilidad de la educación es compartida entre ambas instituciones. Asumir este hecho es el primer requisito para establecer un clima de comprensión de las especificidades de cada una de ellas. Y así, conseguir un buen entendimiento entre todos ellos (Larrosa, 2010)”*

Si la responsabilidad educativa de los niños y jóvenes es compartida entre familia y escuela, la falta de comunicación entre ellas puede entenderse como un obstáculo y una debilidad imputable a cada una. Se hace necesario pues, establecer puntos de encuentro en lo relativo a los criterios educativos y llegar a acuerdos sobre los principales aspectos que van a repercutir en la socialización del niño. Se trata de consensuar el ejercicio profesional de los docentes con la educación de las familias en

---

las diversas actividades del centro acorde con las directrices de las políticas educativas (Trinidad y Gómez, 2012: 289).

Si queremos conseguir la calidad, se hace necesario, siguiendo a Santos Guerra (1997): procurar suficiente información y transparencia, posibilitar la consulta previa, ser capaces de negociar las posturas, tomar en consideración y analizar todas las propuestas, no crear bandos, evaluar los resultados, los procesos y los logros, llegar a concretar acuerdos, poner en práctica los acuerdos alcanzados y priorizar los intereses colectivos por encima de los particulares. Y todo ello, ha de ir acompañado de un proceso formativo y socializador en función de la disponibilidad, los intereses y las necesidades de la familia y escuela.

Hay que poner en marcha procesos participativos eficaces en su funcionamiento, sobre todo cuando, como señala Muñoz (2009), en educación la participación está condicionada por la creencia de que la intervención ciudadana no tiene impacto real porque se cree que mientras el rendimiento académico del alumnado sea satisfactorio no existen problemas.

Conseguir sintonía y colaboración no es algo dado, tiene que ser construido y conquistado. Por supuesto que junto a la ilusión habrá momentos de crisis, pero si se reconoce que el punto de encuentro entre padres y docentes son los niños, las soluciones aparecen.

La escuela no termina cuando toca el timbre, su influencia penetra en la familia; y el alumno no sólo es tal cuando cruza la puerta de la escuela, su realidad familiar lo sigue también en las aulas. Es necesario un renovado y sincero pacto educativo y que se comience a articular la acción educativa escolar con la del otro agente de socialización primaria: la escuela infantil. Necesitamos fundar una acción conjunta en la comunidad en la que se vive y educa. Sólo se puede iniciar la reconstrucción de la comunidad y su nuevo ciudadano, a partir de un ámbito escolar que incluya las familias (Castro, 2009)

### **3. CASO PRÁCTICO**

#### **3.1 Introducción**

En este punto, hablaré de un tema actual que está causando tensión entre los dos grandes agentes socializadores del niño: la familia y la escuela infantil. El tema que vamos a debatir, trata sobre la posible implantación de la jornada continúa en las aulas de Educación Infantil y Primaria.

Durante este mes, he ido recopilando noticias de diversos periódicos con el fin de ponerme al día sobre esta problemática, y poder llevar a cabo una reflexión fundamentada en hechos reales.

Me he centrado fundamentalmente en analizar cómo está la situación en nuestra comunidad Navarra, pero también, en la reflexión hago alusión a otras comunidades autónomas para tener una visión más amplia sobre dicho tema.

He consultado diversos periódicos y revistas como: el Diario del País, el Diario de Navarra, el Diario Heraldo (Aragón), la revista Mujer de Hoy, el Diario de Valencia y todas ellas, me han llevado a la conclusión de que toda esta situación no está exenta de polémica.

A continuación, vamos a poder observar, que existen diversas opiniones al respecto, y que desde un punto de vista sociológico, detrás de cada una de ellas, hay realidades sociales de personas o grupos que buscan el logro de una serie de objetivos, en un principio, legítimos.

### **3.2 El debate sobre la jornada escolar continua y partida**

El debate sobre la jornada escolar continua y partida, es un tema de gran interés para la familia, para la escuela, para los hijos y para los alumnos. Y por tal motivo, se necesita reflexionar sobre una problemática que constituye un motivo de preocupación y tensión entre los dos agentes socializadores primarios.

Actualmente, numerosos colegios de Educación Infantil y Primaria entran en un conflicto con motivo del posible paso de la jornada escolar ordinaria (de 09:30 a 13:00 y de 15:00 a 16:30, o media hora antes o incluso después) a la jornada continuada (de 09:00 a 14:00).

Este debate ha derivado en muchos centros en enfrentamientos (entre maestros y familias, y entre familias) y en la negación del diálogo. La implantación de un modelo u otro viene generando importantes discrepancias entre los diversos agentes que participan en el sistema educativo.

Pese a que parece que la jornada continúa en Infantil y Primaria se está abriendo camino lentamente en Navarra, el cambio no está exento de polémica y el debate sobre sus ventajas e inconvenientes sigue candente entre los principales agentes educativos. La jornada escolar de los alumnos y la jornada laboral de los docentes son dos temas distintos, y es posible que los intereses de los unos no coincidan con los intereses de los otros.

**Tabla 1.** Jornada continua y jornada partida

Jornada continua	Jornada partida
<p>La jornada continua encuentra sus mayores defensores en los maestros que piden generalizar la opción, aunque con la crisis hay familias que optan por esta elección.</p> <p>Una de las razones fundamentales de su defensa es que es más provechoso para los alumnos, ya que su rendimiento desciende significativamente por las tardes, porque en las horas de la mañana es cuando hay mayor capacidad de atención y rendimiento en el trabajo intelectual; asimismo, aducen que el cansancio del alumno al finalizar la jornada es menor con el horario continuado. Además, posibilita el uso del horario de tarde para realizar las actividades extraescolares, así como que el profesorado puede disponer de este modo de mayor tiempo para la formación permanente, para la atención tutorial de las familias y para terminar antes de trabajar.</p>	<p>La jornada partida encuentra sus mayores defensores en las familias.</p> <p>Una de las razones principales de su defensa es la problemática que implica el adaptar el horario escolar continuo con la jornada laboral de los padres, que en el caso de que ambos cónyuges trabajen provoca muchas incompatibilidades. En este sentido, la no disponibilidad del horario de tarde puede implicar un gasto extra para las familias al tener que incorporar actividades extraescolares para sus hijos/as.</p>

**Fuente:** Elaboración propia

En la Tabla 1 podemos apreciar como la mayoría de los padres se posicionan en contra de la jornada continua. Las familias, que juegan un papel fundamental, en general no ven con buenos ojos agrupar todas las clases en horario de mañana. Insisten en señalar la dificultad que supondría un cambio de modelo en los centros, haciendo referencia a la complejidad de conciliar, así como a la disminución del rendimiento de los menores al concentrar todas las horas lectivas durante la mañana.

Herrikoa, (la federación de padres mayoritaria en la red pública Navarra), es abiertamente contraria a la jornada continua, algo que consideran más un reclamo laboral de los docentes que educativo. “Las familias son las que menos mueven este tema y, cuando lo hacen, el enfrentamiento y la división están servidas”, recalca Santiago Álvarez, presidente de Herrikoa. Para él, la educación ha vuelto a abrir el debate en el momento menos indicado. “Con las prisas del calendario y sin tener en cuenta los intereses y necesidades de los niños/as, porque los estudios existentes concluyen que esta jornada no tiene beneficios en la distribución horaria ni en el

---

rendimiento y ponen pegos a la duración de las sesiones y al cansancio de los niños”. A todo ello, añade Álvarez, hay que añadir la conciliación de la vida familiar y laboral.

Sin embargo, y lo cierto es, que con la crisis económica y el consiguiente aumento del paro, nos encontramos con algunas familias que prefieren que los niños acaben al mediodía porque no pueden pagar el comedor o porque están más libres para atender por la tarde a sus hijos. Los comedores escolares son, de hecho, una preocupación, en este contexto porque es cierto que está aumentando el número de familias que ya no pueden pagarlo, más aún, con unas disminuciones de las becas para comida del 30% al 50% en las distintas comunidades.

Por otra parte, están los defensores de la jornada continua que consideran que ésta favorece un mayor contacto de los padres con sus hijos. Sin duda, esto puede ser cierto pero esta idea, no se puede generalizar, ya que hay familias que no se encuentran en esta situación. En la revista *Mujer de hoy*, podemos ver, que para Eva Jerez y Jesús Avilés, la jornada continua no encaja con sus horarios. Tienen tres hijos en un centro público con jornada partida. “El cambio de horario se va a votar el año que viene y no somos partidarios del nuevo modelo porque no se ajusta con los horarios laborales”. Creo que los recortes están influyendo mucho en que aumente la fórmula intensiva. Como trabajadora entiendo la reivindicación de los profesores, pero como madre no”. “Me pregunto si el horario seguido es mejor para los niños o para los profesores”, plantea otro padre, con una hija de tres años. “Acabamos de votar y los únicos que quieren horario continuo son los profesores. Mi niña es muy pequeña para una jornada intensiva; no soy pedagogo, pero sé que a esa edad necesitan una siesta”.

Esta opinión, la de que los profesores defienden lo más beneficioso para ellos mismos, está muy extendida entre los padres. De hecho, el presidente de CEAPA recuerda que “la jornada intensiva es una vieja reivindicación de los docentes y el claustro hace una gran presión para que se instaure”.

En Valencia por ejemplo, la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de alumnos (FAPA) rechaza la jornada continua en Educación. El presidente de FAPA afirma que en algunas comunidades autónomas se ha implantado la jornada continua, creándose en muchos centros una gran polémica, que acaba convirtiéndose en un

enfrentamiento entre profesores y familia y la necesidad de la escuela pública ahora mismo no es esa. La división entre padres y profesores ha obligado a posponer la jornada continua. En un encuentro realizado hace poco, quedó patente la división existente entre familias y profesores sobre la jornada intensiva. Las partes discrepan sobre los beneficios que la concentración de las clases en horario matinal puede tener sobre el alumnado. Las primeras dudan de que a nivel pedagógico se mejore el éxito escolar, mientras que los segundos defienden que los estudiantes, en las sesiones vespertinas, presentan un peor rendimiento y mayores índices de interrupción en las aulas.

En el diario Heraldo (Aragón), podemos ver también como los padres hacen piña en contra de la jornada continua en infantil y primaria. Los representantes de los padres argumentan que esta mejora laboral, que únicamente beneficia al colectivo de los maestros, genera un grave problema añadido para el resto de los afectados, padres y niños, que verían todavía más complicado lograr la conciliación de la vida laboral y familiar. La mayoría de los progenitores y muchos abuelos, que ejercen de canguros diariamente, se mostraron contrarios a una petición que ya es efectiva en 14 de las 17 comunidades españolas, con excepción de Cataluña, Comunidad Valenciana y Aragón.

Sí, realmente es un tema muy controvertido, pero que es necesario abordar. En general, los padres se niegan, pero ¿si a un trabajador le dieran a elegir entre jornada continua o partida, que elegiría? Creemos que la respuesta es evidente. La clave es la conciliación de la vida laboral y familiar. ¿Quién tiene más derecho a alcanzarla? ¿Los maestros o los padres? La jornada continua (en la mayoría de los casos) atiende a reivindicaciones laborales del personal docente que están en su derecho. Desde el punto de vista sociológico tan legítimo es: la pretensión de los profesores de mejorar sus condiciones laborales consiguiendo una jornada intensiva y continua, como las reclamaciones que presentan la familia.

La CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de alumnos) pide frenar la jornada continua en los centros escolares. La generalización de la jornada escolar continua “no se sustenta sobre razones pedagógicas, sino laborales del

---

profesorado”, y obliga a muchos padres que trabajan a dejar a los hijos solos por la tarde, o con compañía de la televisión.

Hay muchos progenitores que aseguran que, en lugar de fomentar la vida familiar, lo que esta jornada provoca es un crecimiento masivo del fenómeno del “niño con llave”, es decir, los menores que terminan su jornada escolar y tienen que regresar a una casa en la que aún quedan varias horas para que los padres regresen de su trabajo. Esta situación provoca en la mayoría de los casos que los niños no aprovechen el tiempo adecuadamente, sino que se traducen en un mayor número diario de horas de televisión y videojuegos.

Se puede apreciar que nadie está conforme del todo: ni los padres, ni los profesores, ni los políticos, ni los pedagogos. La controversia producida por esta situación, genera mal ambiente entre los distintos agentes que configuran la comunidad educativa. Consideramos que la única vía para suavizar dicha polémica es a través del diálogo. La predisposición a recoger el argumento del otro y admitir que puede no coincidir con el propio, es una de las condiciones básicas para que el entendimiento entre los dos agentes más importantes de los más pequeños sea viable.

En general, la polémica sobre la jornada escolar es el reflejo de la enorme diversidad de niños y circunstancias familiares y profesionales que se dan cita en el aula. Posiblemente no haya un horario escolar mejor para todos los menores, sino para cada niño y familia en concreto. Cada agente tiende a apoyar aquella iniciativa que mejor concuerda con sus intereses personales, y de ahí que el horario escolar genere tanta disputa.

Sea cual sea la decisión final, lo que resulta fundamental es que haya un entendimiento entre los agentes implicados con el niño, donde todas puedan debatir acerca de los objetivos que se buscan al educar al menor. Si no tenemos en cuenta esta premisa, es posible que esta situación acarree problemas a largo plazo en la socialización del pequeño, y es ahí donde tenemos que poner el punto de mira, en los intereses de la infancia. Algunos se amparan en reivindicaciones laborales, otros en sus comodidades personales, pero nos olvidamos de los verdaderos agentes: los niños. Es

necesario que ambas instituciones se planteen como objetivo prioritario al niño como verdadero protagonista de su quehacer educativo.

En la sociedad actual uno de los problemas con el que nos encontramos es la falta de conciliación de la vida familiar y laboral. Hoy en día el tiempo para dedicar a la familia escasea, las obligaciones laborales hace muy difícil encontrar un hueco para compartir en familia. Como bien dice la viñeta " las horas que no has dado no vuelven nunca".



**Viñeta 1:** Las horas que no has dado no vuelven nunca

#### 4. IMPLICACIONES

Tras el trabajo expuesto, extraemos unas conclusiones a nivel social, psicológico y pedagógico. Éstas, se pueden resumir de la siguiente manera:

A nivel social, nos ha permitido tomar conciencia de que la sociedad está en continua transformación y en la nuestra este cambio es muy rápido. Esto hace, que tengamos que recibir una formación continúa, para poder dar respuesta a las nuevas realidades sociales que se nos presentan en el aula. Ahora bien, una formación que se produzca y se construya desde la propia práctica reflexiva de trabajo cotidiano.

Por otra parte, entender el contexto social en el que estamos inmersos, hará que el niño pueda recibir una socialización adecuada ya que, si como maestras, no comprendemos la importancia que tienen los dos grandes contextos (escolar y familiar) en el desarrollo del pequeño, difícilmente propiciaremos un entorno en el que familia y escuela trabajen en conjunto para lograr que la socialización del niño se dé en las mejores condiciones posibles.

A nivel psicológico, hemos reforzado la idea de que durante los primeros años se establecen en el niño las bases de su personalidad, de su inteligencia, de sus emociones y de sus actitudes sociales. Es, en este momento, cuando se configuran las conexiones neuronales. Para que este acontecimiento se consolide son necesarias una alimentación y una salud adecuada. Pero no sólo eso, diversas investigaciones de gran prestigio han desvelado cómo, también, es importante que los niños y niñas dispongan de un tipo de interacción social y un ambiente adecuado y competente de aprendizaje que les ayude a desarrollar las enormes potencialidades con las que llegan al mundo. Cada niño es distinto, único, y no se trata de que estos pequeños se adapten al modelo escolar, sino más bien, que sea la propia escuela la que busque alternativas precisas implantando un modelo educativo, donde el objetivo prioritario sea el respeto a la individualidad y al ritmo de cada uno. De este modo, se alcanzará el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, intelectuales, sociales y emocionales.

La asignatura de psicología me ha enseñado que existen unos principios básicos que pueden ayudarnos en esa difícil y compleja tarea que es educar. Un niño es una persona única, increíble y singular, desde el mismo momento en que nace. Es única porque no existe nadie como él, y sólo él tiene su propio temperamento. Este hecho nos lleva a otro principio básico. Todos los niños nacen con un temperamento, el suyo y depende de cómo sea este temperamento serán más permeables o menos influenciados por el medio externo que los rodea. Precisamente por ello, no tenemos que tratar a todos los niños por igual. Además, hoy en día, existen más niños que requieren unas necesidades educativas especiales. Como futuras maestras, resulta vital tener una actitud positiva frente a estos niños, ello implica no discriminar o realizar diferencias marcadas entre un niño “normal” y un alumno con características específicas que requiere de una atención más individualizada.

Cuando hablamos de alumnado con necesidades específicas, nos referimos a aquéllos que, por diversas circunstancias personales o del entorno, requieren de una adaptación de los objetivos, contenidos, métodos educativos, es decir, de una adaptación curricular para un eficaz desempeño de la actividad enseñanza-aprendizaje.

Y a nivel pedagógico y basándonos en la pedagogía de Loris Malaguzzi, los maestros y maestras vamos a las escuelas a aprender con los niños. Decía Loris Malaguzzi, “para hacer buena educación debemos cerrar los libros de psicología, pedagogía y didáctica” REDSOLARE (<http://www.redsolare.com/new3/hoyuelos.pdf>)

En nuestra tarea docente, tenemos que tratar de profundizar no sólo en aspectos del desarrollo psicológico, cognitivo o emocional de los niños y niñas, sino también en el punto de vista de la cultura donde la escuela está inserta. Por lo tanto, se necesita que tengamos un punto de vista amplio y complejo para poder realizar, con los niños y niñas, una experiencia no sólo educativa, sino cultural y social. Un maestro tiene que tener la característica, sobre todo, de escuchar cómo es la cultura de la infancia, ya que muchas veces no corresponde con la idea que tenemos sobre ella. Escuchando y recogiendo las ideas de los niños y niñas, podemos transformar nuestra propia cultura

a partir de los valores o del punto de vista que tienen los niños y niñas sobre la sociedad y la cultura.

Por lo tanto, el perfil que debería reunir un buen docente no solo debe tener muchos conocimientos sino que debe saber cómo transmitirlos. Hasta hoy hemos puesto el peso en que el profesor que sabe mucho ya está capacitado para dar clase y no siempre es así. Un buen docente debe tener habilidades sociales, saber trabajar en equipo, conocer diversas metodologías para atender a las demandas de la sociedad, mantener una relación estrecha con las familias que le permita trabajar conjuntamente, y entrar en un proceso de renovación continuo de su conocimiento.

En Finlandia, la de profesor es una de las profesiones con más prestigio social. Para entrar en la universidad se necesita una nota mínima de 9 y los aspirantes deben pasar un proceso de selección (se les hacen entrevistas personales, test de personalidad...) El foco principal lo ponen en el acceso a la formación; y no en la llegada a la profesión, como ocurre en España con las oposiciones. Habría que tender hacia este modelo que está dando buenos resultados académicos, y hace que el maestro esté bien cualificado para desempeñar su tarea.

## CONCLUSIONES

Este trabajo nos ha permitido constatar que, efectivamente, familia y escuela infantil, son los dos grandes agentes de socialización primaria. Hemos observado, que a pesar de que la familia es un agente socializador durante la etapa de la niñez, actualmente ésta ya no desempeña el rol socializador único, pues otro agente comparte con ella alguna de sus funciones: escuela infantil.

Esta necesidad que tiene la familia de compartir espacio con la escuela infantil, ocurre principalmente desde el momento en que la mujer se incorpora al mundo laboral. La mujer no puede seguir desempeñando las mismas funciones que venía realizando y además, trabajar fuera del hogar. Por este motivo, se hace necesario contar con el apoyo de otras instituciones educativas.

A través de este trabajo, podemos afirmar que estos cambios en la configuración familiar y social, han repercutido considerablemente en la socialización del niño. Actualmente, nos encontramos con dos agentes (familia y escuela infantil) que comparten una misma función social: socializar al niño para que le permita ser autónomo.

Por este motivo, se hace esencial que familia y escuela se encuentren, como venimos defendiendo a lo largo de toda la presentación. Tal como señala Kñallinsky (1999), basándose en Montandon, “La escuela forma parte de la vida cotidiana de cada familia” y por ello, solo por eso, ambas deben entenderse.

Sí que es verdad, que en el momento en el que ambos agentes participan en la misma tarea, las tensiones entre ellos pueden ser mayores. En el caso práctico, hemos podido observar, que tener diferentes visiones de una situación (en este caso opiniones diversas acerca de la jornada continua o partida) es normal y saludable. Pero, resulta necesario encontrar un cierto equilibrio entre respetar al otro e imponer nuestro criterio. Esto, como ya hemos visto, es posible a través del diálogo y la creación de soluciones alternativas que salvaguarden los intereses de los niños y niñas. El entendimiento entre la escuela y la familia es, en nuestra sociedad, una necesidad para el desarrollo y la educación de los niños y niñas.

---

De manera resumida y siguiendo a Palacios y Paniagua (1993), la colaboración entre familia y escuela es vital por las siguientes razones:

- El aprendizaje de los más pequeños está completamente vinculado con las experiencias y vivencias de la vida cotidiana. Por este motivo, todo lo que hacen fuera del contexto escolar tiene tanta importancia educativa como lo que hacen en su interior. Los maestros y maestras son conscientes de este hecho y, tratan de que su trabajo educativo tenga continuidad, para lo que la colaboración y participación de los padres parece imprescindible.
- Necesidad de complementar la acción educativa sobre el niño y la niña: de lo anteriormente dicho se desprende la necesidad de que la intervención educativa en ambos contextos tenga un carácter de complementariedad y, también de continuidad. Para ello, lógicamente es imprescindible establecer unas buenas relaciones de colaboración. A partir de estas relaciones se podrá dar el necesario intercambio de información.
- La colaboración de los padres y madres garantiza una acción educativa más eficaz ( López, 2008)

En nuestra práctica diaria, hemos podido observar que la escuela infantil, es un lugar privilegiado para fomentar encuentros que los padres y madres, de formas diferenciadas, aceptan con placer. La participación de las familias en la escuela no tiene como objetivo conseguir por parte de los padres y madres actitudes y modelos unívocos e iguales a los de la escuela. Es en la discontinuidad de los dos contextos, que de forma natural aceptan los niños y niñas, donde está la riqueza del intercambio y la ampliación de posibilidades y expectativas abiertas para la construcción de la identidad.

La infancia es sensible a las relaciones sociales e interactivas que se construyen en la escuela y de las que sus padres y madres participan activamente. El aumento de los modelos referentes les da un sentido de seguridad. Por ello, si ambas instituciones trabajan juntas, el resultado de esta sociedad formadora sería niños y niñas desarrollándose e integrándose en ella.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albertin, A. y Belletich, O. (2010). La observación y análisis de procesos y contextos educativos. (Asignatura del Grado de maestro de Educación Infantil).

Baby, G. (2009). Educación: Padres y maestro, un trabajo compartido. *Revista Planetario*. Disponible el 3 de mayo de 2013 de: <http://www.revistaplanetario.com.ar/news/view/padres-y-maestros-un-trabajo-compartido>.

Colmenar, C. (1995). Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental. *Revista Complutense de Educación*, 6, 15-21.

Definición ABC: <http://www.definicionabc.com/social/cambio-social.php>

Delval, J. (1993). Los fines de la educación. Madrid. Siglo Veintiuno

Diccionario esencial de Lengua española (2007). Barcelona: VOX.

Durkheim, E. (1990). Educación y sociología. Barcelona. Península

Fuente, P. (1996). Cuestiones claves en una entrevista tutorial con padres. *Revista Comunidad Educativa*, 233, 27-30.

Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (2000). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.

Giroux, H.G. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona Paidós/M.E.C

Epstein, J. (1997). *School, family and community partnership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.

---

Finkelstein, B. (1986). La incorporación de la infancia a la Historia de la Educación. *Revista de Educación*, 281, 19-46.

Forest, C. y García Bacete, F. J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres (Ed).

García Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437.

Hernández, M. A., López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, 87, 3-26.

Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familias y escuela*. Las Palmas: Servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas.

León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.

López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y la escuela: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.

Marchesi, A. (2004). *Que será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, E. y Fuster, J. (1995). Arquitectura de una relación familia-escuela, *Aula Abierta*, 15, 69-72.

Vázquez, M. (2008). *Historia de la familia contemporánea*. Madrid: RIALP.

Noss, R. F., Harris, L.D. (1986). Nodes, networks, and MUMs: preserving diversity at all scales. *Environmental Management* 19, 299-309.

Palacios, J. y Paniagua, G. (1993). *Colaboración de los padres*. Madrid: MEC.

Paz, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: La escuela como comunidad*.

Disponible el 5 de mayo de:

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5123/dpa1de1.pdf;jsessionid=C9D4FB02AC71C2AC98320DA71FF0B1AD.tdx2?sequence=1>

Trinidad, A. y Gómez, J. (2012). *Sociedad, Familia, Educación: Una introducción a la sociología de la educación*. Madrid: Tecnos

Villa, I. (1998). *Cuadernos de educación: familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE-HORSORI

## ANEXOS

### Anexo I: Algunas noticias sobre el caso

#### EL DIARIO DEL PAIS

##### LA ESCUELA INTENSIVA SE IMPONE



Hace unos días, los padres del colegio público Ramiro de Maeztu de Madrid votaron si cambiaban la jornada partida (con clases de mañana y tarde) por la continua (solo por la mañana). Los profesores del centro habían reunido a las familias y les habían hablado de las bondades del cambio, básicamente: los niños llegan muy cansados a las horas de la tarde y rinden menos. Pero, al final, la mayoría dijo no al cambio (aunque tampoco votaron suficientes como para que el proceso fuera válido). “Creo que los padres no teníamos tan claro que fuera mejor para los niños, que además iban a tener menos recreo e iban a comer más tarde”, cuenta César Borreguero, uno de los padres.

Pero el caso de este colegio, ubicado en una zona de clase media alta de Madrid, es un hecho cada vez más extraño. En los últimos cuatro años, la jornada continua no llegaba a la mitad de los colegios públicos de infantil y primaria de toda España y ahora está implantada en el 62%, según los datos adelantados por la cadena SER y confirmados por este periódico tras consultar a las comunidades autónomas.

Así, durante la crisis está ganando fuerza la jornada intensiva, una vieja reivindicación del profesorado que siempre ha contado con la firme oposición de los padres de los alumnos. En la confederación laica de padres (Ceapa), mayoritaria en la pública, lo han considerado desde hace años una reivindicación de mejora de las condiciones

laborales de los profesores y creen, además, que los alumnos con menos recursos salen perjudicados. “En líneas generales, la Administración impulsa la jornada continua por ahorro de costes y reducción de escuelas, eso provocará que se pierdan comedores escolares y actividades extraescolares”, se queja José Luis Pazos, presidente de la federación de padres Giner de los Ríos de Madrid y vocal en Ceapa.

## **EL DIARIO HERALDO (ARAGÓN)**

### **ARAGÓN NO IMPONDRÁ LA JORNADA CONTINUA EN LOS COLEGIOS**

La consejera de Educación ha asegurado que de plantearse la ampliación de la jornada continua para todos los centros, ésta sería de manera voluntaria. Los colegios, sus consejos y las direcciones provinciales decidirían qué opción escoger. Respondía así a las críticas de la socialista Mayte Pérez por la experiencia piloto en Monzón.

El debate de jornada continua o partida en los colegios ha llegado al Pleno de las Cortes. La consejera de Educación, Dolores Serrat, ha defendido la experiencia piloto en el colegio de Monzón para el próximo curso como “absolutamente necesaria e imprescindible” para ver cuál es la respuesta y grado de satisfacción que puede dar la jornada continua.

El Gobierno no tiene previsto ampliarlo al resto de la Comunidad Autónoma, ha dicho Serrat, quien ha matizado que es un debate que hay que abordar de cara al futuro. En cualquier caso, ha manifestado, no se plantearía “nunca como un tema obligatorio”.

Así, ha señalado que existen Comunidades Autónomas que han optado de forma obligatoria por la jornada continua, que las hay sin oferta de ello ni como voluntaria, pero en todo caso en Aragón se haría con proyecto “voluntario y de consenso”.



Eso consenso, ha dicho, se haría con el centro, su consejo escolar y la aprobación de la Dirección General y las provinciales. Por otro lado, la consejera ha señalado que antes de tomar la decisión en Monzón hubo una reunión en el centro con los padres para plantearlo y "parece que tuvo buena acogida". "Veremos cómo va el curso que viene y si se pueden sacar conclusiones particulares y conclusiones generales", ha sentenciado.

Contestaba así a una interpelación de la socialista Mayte Pérez quien ponía en cuestión el valor de las experiencias piloto como la de Monzón o la prueba para sexto de Primaria en Teruel. Asimismo, ésta criticaba una "falta" de planificación del Departamento y recriminaba a la consejera Serrat que no diera solución en su centro a los alumnos excluidos del Tenerías o a los de Rosales del Canal.

## **EL DIARIO DE VALENCIA**

### **FAPA-VALÈNCIA RECHAZA LA JORNADA CONTINUA PORQUE "NO MEJORA EL RENDIMIENTO**

La presidenta de la FAPA ha mostrado su rechazo a la propuesta de la Conselleria de Educación de posibilitar la jornada continua en los centros públicos puesto que "no mejora el rendimiento académico ni concilia la vida laboral y escolar de las familias".

FAPA-València mantiene su postura "histórica" de decir "no al cambio de la jornada partida a la jornada continua". Las razones son "claras" y están recogidas a un documento elaborado por FAPA-València donde se plasma "la argumentación de los padres y madres de la escuela pública", según ha informado la federación en un comunicado.

El documento "desmitifica una serie de razones, en beneficio de los alumnos, que no son, ni de lejos, la realidad de lo que después se vive en los centros". Respecto al rendimiento académico, según FAPA no mejora el rendimiento académico, y ha indicado que aunque no hay informes "concluyentes a este respecto", uno de los "más completos", el de Caride que señala que "hay entre un 10 y un 20 por ciento más de

fracaso escolar en los centros de continua y una mayor fatiga en los alumnos". Asimismo, ha destacado que "aunque al principio los claustros estén dispuestos a organizar actividades extraescolares y los ayuntamientos a sufragarlos", éstas "acaban por depender exclusivamente de las Ampas y los gastos de las familias".

De esta forma, "no son para todos, porque las familias con menores recursos no las pueden costear" y, en la mayoría de los casos, los centros se cierran a las 15.00.

Del mismo modo, FAPA-València ha destacado que el hecho que los maestros tengan las tardes libres "no se traduce en una intensificación de su formación permanente". Además, "no es cierto que se organicen mejor los centros con horario continuo", ha añadido.

### **"Enfrentamientos"**

"En algunas comunidades autónomas se ha implantado la jornada continua, creándose en muchos centros un gran polémica, que acaba convirtiéndose en enfrentamientos entre profesorado y familias, ha afirmado Remei Santacatalina, quien ha añadido que "la necesidad de nuestra escuela pública ahora mismo no es esa".

Como miembro de la Confederación Gonzalo Anaya, FAPA-València participará en el referéndum que la entidad pretende convocar para que todos los padres y madres de alumnos puedan votar si están de acuerdo o no con la modificación de la jornada lectiva.

"Sea cual sea el resultado, será la voz que los padres y madres de la escuela pública queremos que la Conselleria acepte", ha destacado Santacatalina, quien cree que "no es tan importante como las consecuencias que se pueden derivar de la aplicación de la jornada continuada".

