

LA FAMILIA Y EL NIÑO EN EDAD ESCOLAR

Hace todavía muy poco tiempo ha empezado a cambiar la sensibilidad de los padres de familia ante la educación de sus hijos. La preocupación de su responsabilidad va ganando terreno, especialmente en la clase media. Índice claro de este nuevo enfoque es que la familia se ha convertido de enjuiciadora en enjuiciada. Cualquier padre de familia, hace unos años, hacía responsables de los defectos de carácter, de la mala formación intelectual de sus hijos a los poderes, planes, instituciones y personal docente. Esta crítica, aunque justificada en muchos casos, había venido a convertirse en un lugar común más de la temática habitual del español medio. Hoy se da junto a ella, una inquietud de esos mismos padres por su propia labor como educadores. «Reconozco que lo tenemos muy mal *enseñado*»; es una frase con que el padre o la madre, más corrientemente esta última, suele comenzar sus conversaciones con el director o maestro.

No es mucho más que una inquietud, un leve desasosiego que cosquillea la conciencia paternal por unos instantes y luego todo vuelve a quedar igual. Pero es un comienzo. Otro día se da un paso más: se busca información. La bibliografía sobre educación familiar se ha visto acrecida últimamente con nuevos y sugestivos títulos. Se dan conferencias sobre el tema. Todo un sutil ambiente de lenta pero irresistible penetración. El gran medio de difusión actual, el cine, ha contribuido a preparar el terreno con su llamada a los sentimientos. Puede decirse que las ideas generales sobre educación familiar flotan en el ambiente y nadie puede sustraerse a ellas.

Este artículo abriga una pretensión más modesta. Centrándose en el niño de edad escolar intenta enfocar el mundo de relaciones existentes entre la familia y el resto de los ambientes en que el niño se desenvuelve, señalando la correcta actitud familiar ante ellos.

Porque, en efecto, el niño en esta edad ha roto el cascarón so-

cial y se ha incorporado a una comunidad de tipo muy distinto: la escuela. Hemos de ver más adelante las resonancias interiores de que este hecho se acompaña. También veremos cómo la familia tiende a proyectar sobre él su visión deformada de adultos, acreciendo aún más las dificultades de adaptación del pequeño.

Por otra parte, el niño no sólo es llevado a la escuela como una variación importante en el horizonte externo de su vida, sino que íntimamente se descubre en él un nuevo modo de relacionarse con los demás, una nueva participación social que no se reduce a la mera vecindad física, sino que alcanza un valor crítico y estimativo de selección. ¿Dónde podemos situar este nuevo ambiente? Ciertamente allí donde el niño se mueve con más libertad: en el recreo de la escuela, en el patio de su casa, en el jardín público, en la calle.

Vamos, pues, de acuerdo con el propósito señalado más arriba, a examinar algunos puntos de contacto—y también con frecuencia, de fricción—entre estos nuevos ámbitos y la familia.

FAMILIA Y ESCUELA

I. *La elección*

Ya está, el niño en edad de ir a la escuela. Han de pensar sus padres en la elección: una serie de circunstancias, principalmente externas, limitan aquélla a un pequeño sector dentro de la población. La proximidad al hogar paterno, la facilidad de transporte, son indudablemente decisivas. Por otra parte, la economía familiar impone su imperativo. (Sería muy curioso ver en cada caso la parte que en el presupuesto se destina a los hijos; la relación entre sus gastos de diversión y los de educación; la distribución interna de esta última partida: ¿piensa el padre que con pagar un colegio caro cumple sus deberes? ¿se contenta con otro más económico, con la Escuela Nacional, e invierte parte de su dinero en libros recreativos, cine de cinta estrecha, buen material de trabajo escolar...?)

Volviendo a la elección, aparece en ella un defecto tan humano que por eso mismo precisa el estar en guardia y no dejarse domi-

nar por él: la vanidad de elegir lo que parece de mejor tono o con más referencia social, no muy distante del afán del nuevo rico por el «colegio más caro».

Es preciso que la familia que se halle en este trance se fije ante todo en las referencias puramente escolares: eficacia instructiva y educativa. No será muy difícil encontrar entre sus vecinos y amistades algunos elementos de juicio sobre este punto.

II. *La entrada en el nuevo ambiente*

El ingreso del niño en la escuela, como en general cualquier cambio de ambiente decisivo, se caracteriza por una crisis emocional, casi inevitable (1), pero fácil de reducir si la familia se lo propone.

No son los más afectados, quizá, aquellos niños que lloran y patalean y se niegan a asistir a la escuela tras la primera experiencia, sino estos otros silenciosos y tímidos en los que la crisis puede perdurar durante mucho tiempo sin dar de ella señales externas.

El niño había logrado, tras la etapa borrascosa que se cierra a los cuatro años, una cierta adaptación a su hogar, a las exigencias de los adultos, a la muelle o dura inmovilidad de las cosas, al paso del tiempo. Entre todas estas cortapisas a su libre espontaneidad él ha hecho un hueco para su mundo inmediato en el que se desenvuelve con toda tranquilidad.

Pero he aquí que es transportado a un universo distinto donde todo le es desconocido: las caras, los usos, el decorado. Las palabras del maestro, las acciones de sus compañeros, las cosas nuevas que oye y ve, todo incide en él con una fuerza extraordi-

(1) He aquí, según Th. V. Moore, una lista de situaciones emotivogenas típicas.

1. Nacimiento.
2. Adquisición del poder de comprender y utilizar la palabra hablada en los nuevos problemas de obediencia a los mandatos orales.
3. *La entrada en la escuela.*
4. La adolescencia.
5. El primer empleo.
6. El matrimonio.
7. El retiro y la vejez.

(Conferencias de Psicología dinámica. Madrid, CSIC, 1948.)

naria. No sabe cómo reaccionar, no sabe qué hacer en cada momento y surge la crisis, bien alborotadora, bien silenciosa, reconcentrada, huyendo a su propio interior de aquello que le parece extraño.

No es otro, el mecanismo de la emoción. Continuamente estamos recibiendo estímulos del mundo exterior: unos o por débiles o por no atravesar la criba seleccionadora de nuestro interés, quedan fuera de nuestra conciencia; otros pasan a ella y reaccionamos de acuerdo con nuestra experiencia y los intereses del momento; otros, en fin, se presentan con tal intensidad, con tal carácter de novedad o de vital urgencia que no sabemos qué hacer. El mecanismo automático de nuestro cuerpo libera una cantidad enorme de energía: la sangre se enriquece de azúcar, se aumenta el número de palpitaciones cardíacas, las glándulas endocrinas modifican sus funciones (2). Nuestro cuerpo, ese viejo y fiel servidor, nos prepara todo para la solemnidad de la ocasión: el exceso de glucosa permitirá a nuestros músculos una mayor activación, la sangre en oleadas rápidas barrerá las toxinas de la fatiga y transportará nuevos cargamentos de oxígeno. Sí, todo está preparado. Sólo que esta vez le fallamos nosotros a él. Ante esa novedad insólita; ante la importancia vital de la situación no acertamos con la actitud adecuada y ese exceso de energía escapa en forma de temblores y erizamientos o se domina momentáneamente, pero sólo a base de un prolongado desequilibrio anímico.

Si volvemos ahora la vista al niño, falto en su gran parte del cúmulo de experiencias que permiten al adulto mantener su serenidad; con su ávido deseo de seguridad, es fácil de comprender en su interno dinamismo esta crisis de su entrada en la escuela, del mismo modo que la crisis de terquedad, también de origen emocional, de los dos a los cuatro años.

¿Qué puede hacer la familia para suavizarla? En primer lugar ha de desaparecer del hecho de que el niño ha de ir a la escuela todo expectación y teatralidad. La esfera de lo que no se conoce

(2) Walter B. Cannon fué el iniciador de las investigaciones sobre los cambios fisiológicos emocionales. Cf. de él, *Feelings and Emotions*, Clark Univ. Press, 1828.

Un estudio muy completo: León J. Saul. *Physiological effects of emotional tension*. En «*Personality and the Behavior disorders*», editado por Hunt, New York, Ronald Pres Cy. 1945.

es tan creadora de tensiones como el mismo choque con lo desconocido. Hablen los padres de ello alguna vez al niño para irle preparando, pero con naturalidad, sin darle importancia. Cuando el momento se acerque, háblele la madre, alguna vez de lo que se hace en la escuela, con objeto de que no todo le choque, ya ponderándole lo bien que estará allí con otros niños, ya refiriéndoselo como recuerdos suyos o a través de un cuento. Muy conveniente es que el niño haya practicado con su madre algo, no tanto por lo que en sí aprenda, que ya sería justificación suficiente, sino porque tenga un punto de conexión entre el nuevo y el viejo ambiente en sus primeros días de escolar.

Y llega finalmente el día señalado para que el niño asista a clase. Es en él cuando debe extremarse la naturalidad; nada de recomendaciones excesivas, nada que predisponga al niño a ver en aquéllo un acontecimiento solemne.

A la vuelta, preguntarle con la misma sencillez, procurando que aparezcan a través de sus respuestas los aspectos más favorables de la escuela. Ilusionarle con la vista de su cartera y cuadernos nuevos, con la esperanza de un premio, con el aliciente social de sus camaradas.

Un hecho importante es la presentación adecuada del niño en cuanto a vestuario que le da, junto con los conocimientos adquiridos, un margen de confianza en sí, indispensable para lograr su adaptación. Tocamos aquí los extremos igualmente recusables de los padres mezquinos o egoístas que no quieren sacrificarse para evitar a su hijo un sentimiento de inferioridad y el de los padres vanidosos que le llevan emperifollado, blanco fácil de las burlas de sus compañeros.

III. *La adaptación al trabajo escolar*

Una vez vencida la sorpresa inicial, adaptado el niño a maestro, escuela y compañeros, queda por lograr su correcta actitud ante el trabajo escolar.

Es preciso retroceder al período inmediatamente anterior y fijarnos en su actividad lúdica para comprender debidamente la trascendencia del problema.

Sobre los cinco o seis años inicia el niño su cambio de los juegos de ficción, representivos,—el ejemplo clásico, la escoba hecha caballo—a los constructivos. Con ello pasa de la actividad de juego a la de trabajo. La actitud lúdica pura constituye una prolongación del sujeto, una proyección de sus deseos y su fantasía totalmente subordinada a él que comienza cuando quiere y cuando quiere se acaba. Muy distinto es el juego de construcción. Porque lo construido presenta un carácter de objetiva realidad frente al constructor, se diferencia de él, le es independiente: es la obra. Y mientras ésta reste inacabada está con su plenitud mutilada urgiendo a la tarea. De un modo natural el niño comienza a subordinarse a la tarea y ésta a la obra. Cuando está haciendo algo, sea un castillo de arena, sea una construcción de tarugos, no gusta de que se le moleste: tiene que acabarlo. Si forzosamente se le interrumpe, persiste en él un sentimiento de tensión hasta tener su obra concluida. Kurt Lewin ha analizado estos sentimientos de tensión por la obra inacabada y cree perduran durante días.

De este modo se introduce el niño espontáneamente en la actividad de trabajo y adquiere las primeras nociones de responsabilidad.

Surge aquí una cuestión muy interesante que no puede ser más que esbozada. Carlota Bühler cree que por darse este cambio de actitud en el terreno de la ocupación con material, debiera ser éste el carácter de nuestras escuelas. Ello orientaría la enseñanza decididamente hacia el trabajo manual. ¿Es esto posible? Hasta cierto grado sí.

El trabajo manual parece haber recorrido—no digo que en la práctica de todas las escuelas; en la teoría, al menos—estas sucesivas etapas.

1.º Surge como sustitutivo de una actividad espontánea aprendida e imitada del padre en la familia artesana o rural al industrializarse ésta.

2.º Figura como una materia más en el plan de estudios. El horario la encuadra en un día y hora determinado.

3.º Pasa a ser un complemento de aplicación y aprendizaje en lecciones teóricas.

4.º Constituye un elemento fundamental del que se extraen lecciones teóricas, en una o varias materias del programa.

5.º Se convierte en el centro de la vida escolar y de coordinación de varias asignaturas: los proyectos.

Ahora bien, el proceso educativo es un equilibrio entre las características del desarrollo infantil y las exigencias sociales. Si Carlota Bühler como psicólogo ha olvidado estas últimas, el pedagogo debe recordarlas buscando la situación de máximo equilibrio entre ambas tensiones.

Pero si la escuela no puede olvidar su misión social, didáctica y orientadora, la familia sí que puede preparar esta conciencia de responsabilidad ante la tarea, de subordinación a la obra, de trabajo, facilitando al niño sus experiencias con material de construcción. No es preciso que se trate de juguetes caros, seleccionados. Muchas veces vemos con tristeza que juguetes comprados con tanta ilusión, a costa quizá de sacrificios, apenas si entretienen al niño unos minutos, mientras que improvisa un largo entretenimiento con el objeto más impensado. Puzzles, rompecabezas, construcción de recortado y de madera, parecen ser, en este momento de su evolución, los indicados.

Y, a su lado, una obligación brevísima, pero seguida inflexiblemente de que el niño haga algo: copiar un renglón, hacer unos números, un dibujito esquemático... Un soporte, en fin, para que se vaya iniciando la transferencia del sentido de obra del material constructivo al de aprendizaje escolar.

Quede bien claro que interesa más la índole formal de este deber—el que pueda ser considerado como tarea—que el contenido; por ello debe ser independiente de las explicaciones o consejos que pudiéramos llamar lecciones ocasionales caseras en que el niño es más bien receptivo.

IV. *La formación de hábitos*

Uno de los aspectos mejor estudiados de la evolución infantil es la sustitución de modos de pensamiento mágicos y animistas por una concepción del mundo basada en la causalidad física. Tal cambio tiene lugar hacia los ocho años y aunque parece que Piaget (3)

(3) *La causalidad física en el niño*. Madrid, Espasa Calpe, 1936.
La representación del mundo en el niño. Madrid, Espasa Calpe, 1936.

ha llevado hasta su último extremo las consecuencias de sus laboriosos interrogatorios, no cabe duda que responde a una variación decisiva en la mentalidad del niño.

Es, por de pronto, la inmersión en la objetividad. El reconocimiento de una larga serie de reglas o leyes a que las cosas han de obedecer necesariamente.

En una concepción animista el niño puede pensar que el sol es un ser animado que se levanta todos los días y da su paseo por el cielo; bajo el pensamiento mágico el niño cree que el sol sale cada día en virtud de determinado conjuro que él realice («el día que yo dejara de rezar al despertarme el sol no saldría»); a los ocho o nueve años el niño *sabe* que el sol sale porque necesariamente ha de ser así en virtud del orden que gobierna el Universo.

Y, lo que es más, paralelo a este recogimiento del imperio de la ley en el mundo físico, surge un acatamiento de la norma en su actividad corpórea y mental. Los juegos que privan en este período son los regulados por una larga tradición que dicta estricta, puntillosamente todos los pormenores de su desarrollo. Actos y palabras rituales son cuidadosamente conservados, aunque carentes ya de todo significado. Cualquier infracción de la regla equivale a la pérdida del juego.

Es, asimismo, esta etapa, la de máximos rubores y avergonzamientos rival en ésto de la tan ponderada «edad del pavo», por un interno deseo de cumplir las reglas sociales con el que lucha la timidez y respeto hacia el adulto, traducida en mutismo y azoramiento.

De esta actitud anímica puede indudablemente aprovecharse la familia en unión con la escuela para crear en el escolar una serie de hábitos como son la puntualidad, orden, limpieza, exactitud.

Ciertamente ya tendrían estos hábitos valor de por sí aplicados a la misma escuela. Pero, es que podemos pensar, justificadamente, en su transferencia a otros campos de actividad. No conozco ningún estudio científico sobre ello, pero sí está experimentalmente comprobada la transferencia de la limpieza y el orden de las tareas de una materia escolar a otra (4), no veo que pueda

(4) Bagley, W. C.: *Educational values*. N. York, Mc. Millán, 1911.

oponerse a que la puntualidad escolar se transforme un día en puntualidad de vida y compromisos. La observación cotidiana así parece confirmarlo.

Siendo esto así, ¿quién negaría la importancia que tiene el afianzamiento de estos hábitos? ¿No son precisamente virtudes como la puntualidad y el orden las que llevan al éxito? O si se quiere mirar desde un punto de vista más elevado ¿no es precisamente de esas dos virtudes de lo que más necesitado anda el hombre español y las que más requiere nuestra voluntad nacional de resurgir?

Desgraciadamente, muchos padres consideran el imperativo de puntualidad, orden, limpieza y recogimiento de la escuela como exigencias que se les hacen personalmente a ellos y exteriorizan su disgusto delante del niño.

A lo largo de este trabajo tendremos ocasión de enfrentarnos más de una vez con esta cuestión poco subrayada y, sin embargo, tan corriente: la creación de un lazo afectivo entre padres e hijo por el que aquéllos tienden a proyectarse en éstos (5) haciéndoles compartir sus gustos y exigiendo que el niño obtenga éxitos como compensación a los fracasos paternos. Por otra parte, introyectan en sí, recibéndolo como propio, todo lo que al niño se refiere. Podría llamarse a este fenómeno *participación* y sería curioso señalar todos los males que se ocasionan de esta afectividad miope que liga el niño a sus progenitores sin reconocer en él un ser independiente con sus peculiares problemas y reacciones.

La madre que se queja de que el profesor de su hijo le ha reprendido por su tardanza, no se ha detenido a reflexionar que úricamente le ha movido el bien del pequeño. El padre que se empeña en infringir una norma del colegio por favorecer—así lo cree él—a su hijo está dando a éste un pésimo ejemplo y destruyendo la labor y el esfuerzo de muchos días.

Hay otras familias que comprenden bien la importancia de estos hábitos y se preocupan de que el niño llegue puntual y con todo a punto y en su sitio. La madre misma cuida de prepararle

(5) La escuela psicoanalítica ha tratado con extensión el problema inverso de fijación afectiva del hijo a sus padres o más corrientemente a uno de ellos. Aunque inicialmente tarado por el pansexualismo de su doctrina, el problema levantado es psicológicamente interesante. Pedagógicamente, creo más digno de atención, por su mayor frecuencia y repercusión educativa, el de la participación que señalo aquí.

la cartera y sus útiles de escolar. También a éstas habríamos de ponerles un reparo: es indudable que el niño debe ir a clase con sus cosas ordenadas y dispuestas, pero no ha de ser ella quien se lo prepare, sino el propio niño bajo su dirección y vigilancia. Será mal recurso el hacerlo por la mañana precipitadamente; lo ideal, acostumbrarle para que, una vez ultimados los deberes, como secuencia natural de los mismos, deje sus cosas recogidas, listas para la mañana siguiente:

Finalmente, dentro de esta cuestión voy a citar, para condenarlo el caso de la familia angustiada, casi siempre la de hijo único, que crea un clima de expectación en torno a él, multiplicando innecesariamente los temores y precauciones. Se caracteriza este niño por su asistencia irregular y su carácter sensibilero. Basta que el termómetro descienda un grado o caigan unas gotas para que el niño se quede en casa. Conducta doblemente perjudicial: en lo físico porque se impide la normal adaptación a los cambios climáticos; en lo moral porque el niño, dándose cuenta del arma que constituye su salud, la esgrimirá para convertirse en el tiranuelo de la familia. O, lo que es peor, se dejará ganar por el clima de angustia circundante, convirtiéndose para toda la vida en un pusilánime hipocondríaco.

V. *El trabajo del niño*

El pequeño escolar trabaja en clase y además suele llevar trabajo para casa. Veamos la adecuada intervención de la familia en uno y otro.

Partimos de que el niño ha alcanzado el sentimiento de responsabilidad. La escuela es su mundo de esfuerzo y trabajo, un mundo en el que lucha bravamente para obtener un puesto, en el que tiene amigos, rivales, dificultades, problemas... Algo muy serio y muy importante.

¿Por qué, entonces, esos padres despectivos que consideran el trabajo de sus hijos tan trivial que no es preciso parar mientes en él? ¿Se han detenido a considerar si su propio esfuerzo, del que tan ufanos se muestran, puede ser baladí a los ojos de muchos? ¿Que no es lo decisivo el resultado, lo que se haga, sino el

modo de hacerlo? Y mirado desde aquí, puede el niño derrochar más energía, constancia y aplicación que él mismo.

Si, es una cosa muy seria el trabajo del niño. Y debe serlo también para el padre. Que sea un tema importante de conversación dentro de la vida familiar, que haya un interés de los demás que pueda parangonarse al del mismo niño.

Pero interés sin entrometimiento. Es preciso que el escolar llegue a la convicción de que este su mundo es de su plena responsabilidad e incumbencia, aunque haciéndole notar que se espera de él lo mejor.

Y, siempre, la sensación de seguridad, de protección para todo lo que necesite: cuadernos, útiles de trabajo...

El trabajo para casa ha sido objeto de una discusión dentro de la Sociedad Española de Pedagogía. El resultado de la misma —aunque dentro de la opinión, muy aceptable—fue la graduación en intensidad en función de la edad y la distinción por la cualidad, enviando para casa ciertos trabajos que en sus condiciones pueden allí hacerse mejor (6). Pero, no se admitió de ningún modo, la supresión total de los *deberes* como algunos padres, médicos y educadores habían solicitado a través de la prensa. No parece que hayan de ser necesariamente causa de *surmenage*, debidamente atendidas la graduación y cualificación antedichas.

Presupuesta su existencia ¿cómo y cuándo deben hacerse los deberes? ¿Cuál será la intervención de la familia?

Conviene abrir un hueco en la jornada familiar, siempre a la misma hora para crear el hábito de trabajo. Es preferible que sea cuando el padre está en casa: él puede solucionar mejor alguna duda y su simple presencia es ya un estímulo. No obstante, no podrá en muchos casos cumplirse esta condición por la divergencia de horarios. Es preciso tener en cuenta las necesidades de juego y aire libre de los niños, la merienda, el reposo en algunos casos, etcétera, etc. Cada uno de estos actos marca un hito en el tiempo libre del niño: que el cumplimiento de sus trabajos extraescolares sea uno más y siempre en el mismo orden. No, un día, antes

(6) Vid. Meumann: *Compendio de Pedagogía experimental*. Barcelona, 1924, pág. 252.

de la merienda ; otro, antes de cenar y así con un cambio casi continuo. Esta inseguridad es la mejor aliada de la desgana del escolar. Tengan los padres en cuenta todas sus conveniencias al fijar el tiempo de los deberes, pero una vez elegido que permanezca inmutable en cada estación.

En cuanto a la ayuda que se presta al niño puede distinguirse una rica gama de variedades, desde aquellos padres que se niegan a escuchar siquiera las dificultades del niño, hasta estos otros en que uno de los progenitores realiza todo el trabajo.

La acertada postura debiera ser ésta: no ayuda, sino interés ; no quitarle trabajo, sino dificultades. Aquél puede revestir varias formas. Aún habituado el niño a trabajar diariamente en aquel momento, su atención no se prolonga mucho sobre la labor. Una pregunta, una indicación, pueden volverle a la realidad. ¿Terminaste las cuentas? ¿Se te ha acabado el cuaderno? y otras por el estilo antes de recurrir a la amonestación y el regaño. Pero no sólo el interés actual ; también el retrospectivo : ¿Tenías bien las cuentas de ayer? o el prospectivo : ¿Qué puntuación te darán si llevas todo bien? que suavemente conducen a la emulación consigo mismo, al firme deseo de superarse de un día a otro.

Y las dificultades. De ambiente. ¡Cuántas madres no se molestan en quitar la radio en la «hora de los deberes» por no perder el capítulo del serial de turno! ¡Cuántas familias con una preciosa habitación «tabú», mientras los niños trabajan en la misma en que se reciben las visitas y se juega, se habla o se merienda con éstas! De material: la regla, el estuche de dibujo, el libro... El niño, a veces, toma demasiado literalmente las palabras de su maestro: tiene que ser un papel como el que éste ha dicho: va en ello su prestigio escolar. Y hace recorrer a su madre papelería tras papelería. A la tercera en que no se encuentra, el adulto que ve la insignificancia de la cuestión, se enfada. Da igual llevar este otro parecido. Efectos de la perspectiva: lo que desde un lado es baladí, desde el otro es capital. La distancia entre los dos puntos de vista se salva por la comprensión. En vez de enfadarse, razonar. Hacer ver lo nimio de la diferencia.

Dificultades, por último, de comprensión. Se ve claro que el niño no busca la ayuda gratuita, sino que no sabe qué debe hacer,

que no comprende el principio cuya es la aplicación. En este caso, ayudarle, pero solo hasta el punto en que la comprensión acaba y comienza el trabajo personal.

En cuanto a los padres-escolares, hacedores de un trabajo que debiera avergonzarles ¡qué pésimo detalle de educación moral, de mera cortesía, ese engaño del que se cree hacer víctima al maestro, sin saber que el engañado es el mismo padre complaciente!

VI. *El modo de la relación paterno-escolar*

A propósito de los deberes, se ha generalizado la costumbre de un intercambio de notas entre padres y maestros en el mismo cuaderno del niño.

Por parte del docente suelen ser admoniciones de faltas cometidas. No creo que haya nada que objetar al procedimiento salvo que fuese tal vez más fructuoso que no todas esas notas fuesen por defectos. ¿Acaso no hace cosas buenas? Notas sí, pero buenas y malas, como un examen de conciencia objetivado frente al niño todos los atardeceres.

La respuesta paterna si es sincera y sencilla reconocerá la parte de culpa que cabe al niño, a la familia. En rigor, no es necesario formularla. Incluso puede darse el caso de un error del maestro, de una causa verdaderamente justificada. Así lo hará notar.

Pero es frecuente hallar en estas notas una larga serie de defectos, mucho más lamentables, cuanto que el niño las lee y sabe la verdad. La disculpa, propia de una educación blanda, recurriendo incluso a la mentira; la petición de castigos para situaciones extraescolares que los padres por comodidad o por su ideal de sobreprotección no saben dar. Suelen verse anotaciones tan curiosas como ésta: «Castíguele, pues no nos quiere obedecer ni a su padre ni a mí:» Otra: «Hoy ha sido muy mala; haga el favor de imponerle un castigo.» Típico de estas familias superprotectoras es la volubilidad de estas peticiones; se pide un castigo por la mañana y por la tarde se solicita el perdón. Los padres, faltos de toda autoridad, utilizan el colegio como un arma de coacción. ¡Triste renuncia de los más altos derechos y deberes en quien no es, a fin de cuentas, más que un extraño!

La diferencia de caracteres entre los padres, uno severo, otro blando, se refleja en notas contradictorias que el escolar lee. El cónyuge indulgente envía las sýyas en la clandestinidad de que se hace cómplice al niño. La labor educativa de la escuela después que uno de los padres enseña a su hijo a engañar al otro, ha de ser bien pobre.

En el fondo, este tipo de educación blanda se debe a dos causas: o bien una sumisión completa al niño por un excesivo y mal entendido amor, o el egoísmo y comodidad que rehuye todo sacrificio y molestia.

Al otro extremo encontramos la familia de tipo severo, exigente, que pide más trabajo, más castigos, mayor represión. Un concepto pesimista de la vida, de la naturaleza humana, de las posibilidades o voluntad del niño o una ambición sin límites que exige cada vez más, son el fundamento último de las notas de este tipo (7).

Pero dejando a un lado todos los defectos de fondo que se revelan a través de estas comunicaciones, podemos recomendar respecto a la forma:

Primero. El niño no debe leerlas. Cuando realmente los padres tengan que hacer alguna pregunta, que formular alguna queja, escriban en una tarjeta *cerrada* y envíenla al maestro sin que el niño tenga el más leve barrunto de lo que va dentro. Y si la magnitud de la cuestión lo aconseja, mejor será la conversación personal o telefónica, pero siempre sin trascender al niño en absoluto.

Segundo. Deben reducirse en número. Hay infinidad de nimias cuestiones que debieran desterrarse. Y, desde luego, todas

(7) Resulta curioso destacar los tipos de mala educación familiar, según un especialista en psiquiatría infantil de la talla de Erich Benjamín:

Educación angustiada.

- » excesivamente indulgente.
- » erotizante.
- » despótica.
- » veleidosa.
- » pesimista.
- » demasiado exigente.
- » sin amor.
- » rígida dogmática.

Todas ellas generadoras de conflictos nerviosos en un elevado porcentaje. (Benjamín: *Tratado de Psicopatología de la infancia*, Madrid, E. N. E., 1947, página 115.)

las mentiras que encubren al niño sin favorecer en absoluto su educación.

Lo más indicado sería la supresión total de la nota paterna en el cuaderno, salvo cuando se trate de responder a una pregunta.

VII. *Las calificaciones*

Llegamos a un punto neurálgico de las relaciones paterno-escolares: el de las calificaciones. Toda escuela suele llevar una libreta o unos partes—semanales, mensuales, quincenales—de calificaciones que los padres han de firmar, dándose por enterados.

Pero ¿es esta información a los padres el sentido primario de los exámenes y la nota? En modo alguno. Día a día se va abandonando la antigua concepción del examen como juicio no poco azaroso, al final de la enseñanza, sin otra finalidad que el dar una nota. Cada vez aparece más evidente que el examen no es un proceso distinto de la enseñanza, sino guía y refuerzo de ésta. Paralelo, no obstante, ha de desterrarse su carácter subjetivo y evitar el margen de azarosidad por la multiplicación de su número. El examen objetivo hecho con frecuencia viene a decir al maestro qué puntos fueron asimilados, cuáles quedaron confusos y aquellos otros que cayeron en el vacío. En vista de estos resultados orientará sus repastos hasta que la totalidad del área instructiva haya sido cubierta.

Al maestro primario, al que la sociedad no exige un juicio tajante sobre sus alumnos, le bastaría en rigor con esta función diagnóstica del examen. Pero la nota—sobre todo, la nota frecuente y objetiva—tiene a su vez un valor motivador extraordinario sobre el alumno: la más educativa de las motivaciones humanas, la más desinteresada: la autoemulación.

Ahora bien, esta nota suele referirse tan sólo o de modo predominante al proceso instructivo de la escuela, es decir, a la posesión de conocimientos y la facilidad de usarlos y evocarlos en un determinado momento. Quedan fuera de ella o rozados tangencialmente otros aspectos tan importantes o más de la personalidad.

Ciertamente que figura en casi todas las tarjetas de califica-

ción el concepto de aplicación, atención, conducta y otros del mismo estilo, pero el mismo calificador se ve en un apuro para determinarlos cuantitativamente en uno y otro niño. Se recurre a la cualificación con términos como *regular*, *bueno*, *muy malo*, pero el hecho es que quedan un poco al margen ante la fuerza con que la nota de instrucción, neta, definida, cuantificada incluso con aproximación de centésimas, se impone.

Pero el hecho de que exista una dificultad de medida y expresión no priva a esos otros aspectos de la personalidad, de su jerarquía. Y esto es lo que, a veces, cegados por el manejo de nuestras cifras olvidamos todos un poco, y lo que, de siempre, tienen olvidado la inmensa mayoría de las familias.

Por eso, la primera misión que debiera imponerse todo el que maneja calificaciones, el que las da y aquel a quien van destinadas, es alejarse un poco de ella para situarla en perspectiva, alineada con otros aspectos, no por silenciados menos presentes.

Sin embargo, lo más frecuente suelen ser las posturas absolutistas ante la nota. Esta lo es todo y los padres se entregan con facilidad a un tremendismo vaticinador de las peores desgracias en el futuro ante un descenso de unos puntos o caen en la más pueril vanidad apenas ha pasado unos puestos.

En pocos aspectos como en este de las calificaciones puede apreciarse tan a las claras el mecanismo de la participación señalado al principio. Los padres, en común o uno de ellos, se identifican con el escolar en su éxito o su fracaso. Pero esta experiencia de triunfo o fracaso que se da simplemente como tal en el niño alcanza una resonancia mayor en el adulto que tiende a impregnar de sus vivencias el alma infantil. El que haya seguido un poco de cerca las relaciones entre el colegio y la familia habrá sin duda reparado en la sorda rivalidad de madres cuyos hijos lo son en la clase; la exhibición de los éxitos y la ocultación de los fracasos y la excitación a la lucha, la competición y la envidia al hijo, transfiriéndole lo que su amor propio le sugiere.

¿Es necesario poner de relieve todos los errores de este proceder? Vivimos en un mundo que cada día va tomando más cariz pragmático. Solo importa el éxito y a él se sacrifica la tranquilidad de vida, las energías todas y aún los afectos y amistades. Ya

de por sí es esto triste, pero más aún el que introduzcamos en la edad gozosa de la infancia todas las preocupaciones de nuestra oprimida existencia de adultos. Por el contrario, la voz de sociólogos, educadores y psiquiatras se ha alzado ya pidiendo con urgencia para la infancia que hoy se sienta en los bancos de nuestras escuelas, para los hombres de mañana, una salida que los preserve del desequilibrio y la neurosis por la tensión creciente de ese culto por el éxito: una educación para el fracaso.

No es preciso insistir más en esto que nos llevaría muy lejos. Sólo haré resaltar el contraste entre este ideal señalado por los que miran a lo lejos y la alicorta conducta de estos padres que sacrifican a su efímera vanidad el futuro ajuste social y profesional de sus hijos.

He aquí, pues, el papel de la familia ante la calificación: en primer lugar, comprensión de lo que esa nota significa; sólo una pequeña parcela dentro de la unidad múltiple de la persona. Nada de reproches: el niño necesita que se confíe en él. Ante una mala nota la mejor postura no es crearle un sentimiento de inferioridad que sea la génesis de otras peores, sino infundir la idea fuerza de la confianza en sí, de que es posible la superación. ¡Qué diferencia para la energía del niño el suponer que aquel bajón es ya el veredicto de su inutilidad o un sencillito bache en el camino que ya se está de nuevo remontando!

Y por otra parte, darse cuenta exacta de las fuerzas del niño, de sus aptitudes para no exigir de él más de lo que su naturaleza puede dar.

Aquí he de volver el índice de mi crítica hacia el maestro. A cuántos padres no es les oye decir: «Me dice el profesor que es inteligente, pero que no fija la atención. Lo primero es lo importante; ya se fijará con la edad.»

Sería preciso decir a ese padre que la inteligencia no es todo en el hombre, ni siquiera en el tan ponderado éxito material del que triunfa en la vida. Que esa inteligencia por sí sola, sin el catalizador de un carácter que la oriente, gobierne y movilice, es como un tesoro enterrado.

Sería preciso decirle a ese profesor que esas palabras suyas, sin respaldar por ninguna garantía científica, dichas con la bue-

na intención de suavizar a un padre preocupado el fracaso escolar de su hijo como una amable fórmula de cortesía, debieran ser pronunciadas sólo después de tener todas las seguridades que la ciencia ofrece, y aun así con toda prudencia y circunspección.

Si, es doloroso decirle a un padre que su hijo no rinde más porque no puede; pero sólo sobre este presupuesto de sinceridad por parte del maestro podemos pensar en la recta aceptación familiar de las calificaciones.

En resumen, la actitud familiar acertada sería la de una mayor preocupación por el trabajo del niño y un menor cuidado de la nota.

VIII. *La familia, poder moderador*

Es preciso, finalmente, destacar el matiz conservador, de freno, que puede tener la familia frente a la escuela. Esta, por su especial dedicación instructiva, puede afincarse con exceso en una postura de exigencia en el rendimiento. Diríamos que la escuela tiende a ver al niño un tanto deformado desde su ángulo propio del rendimiento escolar.

La familia, en cambio, tiene una más amplia panorámica: se ve al niño en su integridad, en todos sus aspectos. Por eso, pueden ser los padres los que mejor encuadren aquel rendimiento en la estructura total de la personalidad infantil. Claro es que para ello han de eliminarse previamente los defectos que a lo largo de este trabajo han ido apareciendo. Esto logrado, parece lo más indicado que sea el padre el que se ponga de acuerdo con el profesor para graduar el trabajo de su hijo. Que éste empalidece, pierde el apetito, duerme mal, se muestra nervioso: debe pedirse una reducción del trabajo escolar. Que por el contrario, el niño manifiesta un exceso de energía que en su turbulencia amenaza romper los límites de la armoniosa convivencia paterno-filial: una nota, solicitando una aplicación a la tarea de ese pletórico dinamismo.

Cabe, pues, a los padres el cuidado de armonizar los distintos aspectos del desenvolvimiento para que unos no lo hagan a costa de los otros. Ellos han de ver siempre al *niño* antes que al *escolar*; la escuela puede invertir con facilidad estos términos.

Se desprende de lo dicho anteriormente que estas indicaciones al maestro no deben trascender al niño en absoluto para que no haga de su salud o su energía un arma con que autograduarse el trabajo, con sólo un poco de fingimiento.

ANGEL OLIVEROS ALONSO
Catedrático de Pedagogía en la Escuela del Magisterio de Salamanca.

S U M M A R Y

This article is a contribution to the field of family education. The child must go to school when it reaches a certain age. This new field of child activity with its various aspects worries the family which does not sometimes know how to find the most convenient educational attitude towards the problems posed by the relationships between parents and school.

To facilitate the child education and the relationships between children and teachers certain rules are given to parents concerning to the choice of school or college, the adjustment to the new environment, the school work, the collaboration with the school to develop punctuality and order habits, the educational attitude towards the school work, the ways of the relationships between parents and school, how to judge the child, and the regulation of all the educational, instructive actions exercised on the child.