



### **RAE: Medusa**

l. f. Celentéreo marino, transparente y gelatinoso, que, en una fase de su vida, tiene forma de campana o de sombrilla provista de tentáculo.

De *Medusa*, personaje de la mitología grecolatina, cuya cabellera estaba formada por serpientes venenosas vivas.

## **Medusa**

Las medusas (Medusozoa), también llamadas aguamalas, malaguas, aguavivas o lágrimas de mar, son animales marinos pertenecientes al filo Cnidaria (más conocidos como celentéreos); son pelágicos, de cuerpo gelatinoso, con forma de campana de la que cuelga un manubrio tubular, con la boca en el extremo inferior, a veces prolongado por largos tentáculos cargados con células urticantes llamados cnidocitos. Aparecieron hace unos 500 millones de años en el Cámbrico.

Para desplazarse por el agua se impulsan por contracciones rítmicas de todo su cuerpo; toman agua, que se introduce en su cavidad gastrovascular, y la expulsan usándola como propulsor. El concepto de medusa es tanto taxonómico como morfológico. Muchos cnidarios tienen una alternancia de generaciones, con pólipos sésiles que se reproducen asexualmente y medusas pelágicas que llevan a cabo la reproducción sexual. Solo los antozoos carecen de forma medusa; las otras tres clases de cnidarios (hidrozoos, escifozoos y cubozoos) poseen forma pólipo y forma medusa; dichas medusas presentan características distintivas en las tres clases, de modo que se puede hablar de hidromedusas, escifomedusas y cubomedusas respectivamente.

Algunos tipos de medusa son bioluminiscentes, es decir, brillan. Las medusas usan su bioluminiscencia para advertir a sus depredadores de su toxicidad. Un ejemplo de medusa bioluminiscente es la hidromedusa gelatina cristal. Poseen tentáculos formados por células urticantes, o nematocistos, que usan para capturar presas y como forma de defensa. Estas células contienen una cápsula con un filamento tóxico (venenoso). Al contacto con una presa, los filamentos se eyectan e inyectan veneno. Los tentáculos de medusas muertas que a veces se encuentran en las playas pueden ser venenosos durante varias semanas. La toxicidad de su picadura varía según la especie.



# LOS ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR: FOMAL, NO FORMAL E INFORMAL<sup>1</sup>

## FAMILY EDUCATION AREAS: FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING

**M.ª Ángeles Hernández Prados**

*Profesora de la Universidad de Murcia*

### Resumen

Ante la preocupación cada vez mayor de la sociedad por la falta de implicación familiar en las distintas esferas o ámbitos educativos, desde aquellas más macro como los medios de comunicación, comunidad y entorno, a aquellas más específicas como la falta de alternativas de ocio familiar e incomunicación que reinan en muchos hogares a consecuencia del uso individualizado de las TIC, surge la necesidad de reflexionar sobre la predominancia en los proyectos de vida familiar de dos modelos contrapuestos conceptualmente: pasivo-clientelar o activo-transformador. Comprobar, a través de la revisión de la literatura existente sobre esta temática, el estado de la realidad familiar en cada uno de los ámbitos educativos, formal, no formal e informal, resulta de vital importancia para promover un mayor compromiso de las familias como agentes de cambio. La consulta de estudios previos evidencia el encasillamiento de los progenitores en una zona de confort abanderada por la delegación y por la recepción, disfrute y beneficios que le aportan los servicios e intervenciones de otros, haciéndose necesario la promoción de la educación familiar como herramienta socioeducativa que incentiva el conocimiento enfocado en la acción y comprometida con las necesidades de su comunidad en los retos que se plantean, desde un enfoque local y global. Por lo tanto, y a modo de conclusión, se señala que lo contemplativo debe dejar paso a la intervención en los distintos procesos educativos formales, no formales e informales.

**Palabras clave:** ámbitos educativos, cambio social, familia, medios de comunicación, ocio, proyectos de vida.

### Abstract

*In view of society's growing concern about the lack of family involvement in the different educational spheres or areas, from those more macro ones such as the media, community and environment, to those more specific ones such as the lack of family leisure alternatives and lack of communication in many homes as a result of the individualized use of ICTs, there is a need to reflect on the predominance in family life projects of two conceptually opposing models: passive-clientel or active-transforming.*

*It is of vital importance to verify, through a review of the existing literature on this subject, the state of the family reality in each of the educational, formal, non-formal and informal environments, in order to promote a greater commitment of families as agents of change. Consultation of previous studies evidences the pigeonholing of parents in a comfort zone, which is flagged by delegation and by the reception, enjoyment and benefits provided by the services and interventions of others, making it necessary to promote family education as a socio-educational tool that promotes knowledge focused on action and committed to the needs of their community in the challenges that arise, from a local and global approach. Therefore, and by way of conclusion, it is pointed out that the contemplative must give way to intervention in the different formal, non-formal and informal educational processes.*

**Key Words:** education fields, social change, family, media, leisure, life projects.



1. Este trabajo fue apoyado por el proyecto de subvención PID2020-113505RB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el MINECO (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad) en el proyecto de investigación EDU2016-77035-R.

## I. Introducción

Partiendo de la frase común inteligentemente recabada por Urra y Urra (2015, p.75): «la educación lo es todo», hasta el punto de que el paso de la hominización a la humanización depende de ello, se sitúa este concepto en la complejidad y magnitud que requiere la configuración de las personas y de la sociedad. Se trasciende la parcelación reduccionista de la educación a lo escolar; a la que se ha visto sometida en el siglo XX, fruto de lo que autores como Ortega et al. (2009) consideran una supremacía extrema de una pedagogía «intelectualista», y se reconoce desde una perspectiva más amplia la diversidad de ámbitos en los que puede manifestarse. De hecho, no se puede catalogar a la tarea educativa con el calificativo de calidad en ninguna de las instituciones que trabajan con menores, independientemente de si pertenecen al ámbito formal, no formal o informal, si estas no contemplan la apertura a la sociedad y la inclusión de las familias como condición necesaria e ineludible. Por tanto, sería conveniente complementar la frase inicial señalando que el epicentro de ese todo es la educación familiar; pues la familia es una institución de acogida transversal que penetra en múltiples sectores de la sociedad.

Esta modalidad educativa se define comúnmente como «la acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, entrenamiento y clarificación de los valores, actitudes y prácticas de los progenitores en la educación de sus vástagos» (TORIO LÓPEZ, 2018, p.19), y presenta una doble finalidad: por un lado, persigue el correcto desarrollo personal, lo que implica una adecuada autoestima, aprendizaje de valores y autorregulación conductual mediante normas y, por otro, promover un adecuado desenvolvimiento social mediante el desarrollo de habilidades comunicativas que favorezcan las relaciones interpersonales e integración en la sociedad (PARADA NAVAS, 2010). De este modo, se atienden tanto las necesidades más básicas centradas en los aspectos físicos, como las secundarias referidas a los aspectos socioeducativos y psicológicos. En definitiva, consiste en «formar personas íntegras y auténticas plenamente desarrolladas en sus potencialidades personales y equilibradas, con una escala y valores a lo que ajusta sus comportamientos, coherente consigo mismo y comprometida socialmente» (PRIETO MARRÓN, 2018, p.31).

Se trata de un concepto complejo que alberga perspectivas más allá de la expuesta en el párrafo anterior. De manera que, además de referirse a la crianza y educación de su descendencia, la educación familiar abarca también la formación que deben recibir los progenitores por parte de otros profesionales para desempeñar adecuadamente la tarea anterior. La

crisis educativa que atraviesan algunas familias, como consecuencia de las transformaciones cuantitativas y cualitativas que ha experimentado la sociedad y que convierte los modelos de antaño en caducos e inoperantes, demanda, más que nunca, de un acompañamiento de los profesionales. «Los padres no nacen sabiendo educar a sus hijos, al igual que nos formamos para capacitarnos y desempeñar nuestra acción profesional satisfactoriamente, podemos hacer lo mismo para ejercer una labor más consciente, racional y preparada de nuestra acción familiar» (HERNÁNDEZ-PRADOS, 2009, p.197).

Por ello, resulta de vital importancia la capacitación formativa y competencial de una amplia lista de profesionales que interactúan con las familias (médicos, abogados, docentes, agentes de seguridad, políticos, personal de servicios sociales, profesionales de ONG, etc.) pero, especialmente, de aquellos que generan espacios de encuentro colaborativo y asumen la formación de las familias. Son numerosos los estudios que ponen de manifiesto la necesidad de incorporar en la formación inicial de los docentes, independientemente del nivel, un mayor protagonismo de los contenidos relacionados con el contexto familiar y la relación que mantienen con los centros educativos (BERNAD CAVERO y LLEVOT CALVET, 2016; HERNÁNDEZ-PRADOS ET AL., 2019). Todo ello para poder fomentar relaciones bidireccionales en la que ambos salgan fortalecidos.

Sin embargo, desafortunadamente la pedagogía familiar, ciencia que se ocupa de estudiar la acción educativa en este contexto, cuenta con una presencia irrisoria en los planes de estudios universitarios y carece de una profundización teórico-científica consistente desde la que nutrir y orientar la praxis de los miembros familiares, así como de los profesionales que trabajan directa o indirectamente con ellos. Al respecto, el análisis de los planes de estudio del Grado en Educación Primaria en España realizado por Vallespir-Soler y Morey-López (2019) evidencian que, de las 76 universidades españolas, 18 no tienen este grado, 19 no contemplan ninguna formación relacionada con familia y el resto se caracteriza por una diversidad de asignaturas que presentan diferencias en lo que a la tipología, duración y curso se refiere, pero abarcan tres perfiles esenciales en el ejercicio docente: sociológico, orientador-tutor y comunitario.

Generalmente, la tarea que se desempeña en el contexto familiar constituye el ejemplo más claro de educación informal que se ofrece a los estudiantes de titulaciones educativas, encasillándola tradicionalmente en la misma y limitando las posibilidades de acción que puede desarrollar en los otros ámbitos educativos: formal y no formal. Partimos de un concepto

de educación familiar amplio, superador de la acción microsistémica referida a los procesos de acompañamiento y apoyo que se realiza en el contexto relacional intrafamiliar, para analizar su poder en las relaciones mesosistémicas, es decir, en las dinámicas que establece con otros agentes externos: centros educativos, medios de comunicación, asociaciones y con la propia ciudad como elemento configurador de los proyectos de vida. Si bien estos proyectos son, en última instancia, algo personal, y se delimitan desde la propia toma de decisiones, los contextos como la familia promueven proyectos de vida compartida. De modo que, teniendo en cuenta el grado de interdependencia que se genera entre los miembros de una unidad familiar, los proyectos de vida que en ella se originan «persiguen que el enfoque egocentrista trascienda para implantar la solidaridad y el altruismo como elementos imprescindibles del buen funcionamiento estructural, organizacional y relacional de la vida en común» (HERNÁNDEZ-PRADOS, 2022, p.348). Ahora bien, la apertura de la familia a la sociedad facilita que los otros, los de fuera del núcleo familiar inmediato, también tengan cabida en la delimitación de los proyectos de vida. En definitiva, se trata de tomar conciencia del poder de influencia de los otros desde una perspectiva globalizadora e integradora, por lo que la educación familiar debe ser planteada en términos de complejidad, multidisciplinariedad, polivalente e interesférico, pues incide y es influida a la vez por agentes de otras esferas sociales.

Bajo la premisa de que la educación, desde una concepción amplia, es el principal motor de cambio social y que en esa misión la familia tiene una relevancia extrema, pues siempre ha sido considerada una institución clave en la sociedad, a pesar de los vaivenes perceptivos que la sitúan a veces en alza, otras a la baja, nace el presente trabajo de investigación de corte teórico, descriptivo y reflexivo de la realidad familiar. Así pues, revalorizada y reconocida mundialmente la educación familiar por contribuir a mejorar la calidad de los centros escolares, del rendimiento académico de los estudiantes, por promover la transmisión en valores, la educación emocional, la pedagogía de la alteridad, la atención a la vulnerabilidad de otro, etc. (HERNÁNDEZ-PRADOS, 2014; ORTEGA RUIZ ET AL., 2009; TORIO LÓPEZ, 2018; VALLESPÍR-SOLER Y MOREY-LÓPEZ, 2019), así como por su potencial inigualable para el desarrollo y transformación social, pasamos a delimitar su transversalidad en los diferentes ámbitos por los que transita el ser humano: formal, no formal e informal. En definitiva, se trata de conocer en qué medida predomina una visión pasivo-clientelar de la familia en la sociedad o, por el contrario, se promueve su rol activo como agente de cambio mediante su implicación participativa en los diferentes ámbitos. De

este modo, a través de las aportaciones recogidas, se fomenta una educación familiar más comprometida socialmente, más comunitaria.

## 2. Ámbito formal: de la familia espectadora a la *partner*

Aunque este monográfico se centra en la acción educativa no formal e informal, no podemos dejar de pasar, aunque sea de puntillas, por la labor que las familias desempeñan y pueden ejercer en el ámbito formal de la educación. Específicamente, se refiere a la educación intencional, estructurada y que concluye en una certificación que es ofrecida, normalmente, por los centros educativos del sistema escolar (DÍZ LÓPEZ, 2019). Se refiere al sistema educativo institucionalizado en los diferentes países y que abarca desde los primeros años de escolarización hasta la universidad, y aunque existen excepciones, se han centrado en el desarrollo de la dimensión cognitiva por encima del resto, a pesar de recoger, normativa y pedagógicamente, la deseabilidad y pertinencia de adoptar un enfoque integral.

Esta claro que la educación formal resulta fundamental para el desarrollo cognitivo, y en consonancia proporciona al estudiantado «un conjunto de sistemas conceptuales que le permiten organizar su conocimiento de acuerdo a las diferentes áreas del saber» (GÓMEZ MARTÍNEZ, 2017, p.69), pero no incide solo en el pensamiento general-científico explícitamente plasmado en los contenidos curriculares, sino también en el espontáneo que se deriva de la interrelación entre niños y adultos, del conocimiento adquirido no exclusivamente entre los muros del recinto escolar y que rara vez es sistematizado. Aunque a la familia se la ha asociado, como seña de identidad a este último tipo de conocimiento, la realidad es otra, pues la situación de crisis experimentada por la pandemia y la educación *at home* como alternativa al modelo escolar, han dejado constancia de su papel en ambos tipos de pensamiento, lo que nos lleva a sostener la hipótesis de que ambas instituciones se complementan en más nexos de unión de los que *a priori* son trabajados en la actualidad y la necesidad de reconsiderar pedagógicamente las relaciones que mantienen. De hecho, durante la situación de confinamiento en la que los centros educativos permanecieron cerrados y los estudiantes se encontraban en sus casas, estos no añoraban los contenidos curriculares sino los vivenciales como el contacto y encuentro con sus compañeros y docentes (VÁZQUEZ SOTO ET AL., 2020), cuestionando el antiguo dicho de que las escuelas son cunas del saber, y resaltando que la transmisión de aprendizajes curriculares no es la única función y ni siquiera la más importante. El interés se centra en convertir estas

instituciones formales en centros de vida para toda la comunidad, incluidas las familias.

De todos los ámbitos, la investigación educativa se ha centrado mayoritariamente en las relaciones que la familia mantiene con la escuela, señalando habitualmente la insuficiencia de la participación y el trabajo colaborativo entre ambas a pesar de la multitud de beneficios que se le atribuyen (BERNAD CAVERO y LLEVOT CALVET, 2016; GALIÁN ET AL., 2018; HERNÁNDEZ-PRADOS ET AL., 2019). Partiendo de los perfiles parentales que establece Vogels (citado en COCLÁS BRAVO y CONTRERAS, 2013) en función al nivel de implicación parental en los centros educativos: padres consumidores, clientes, participantes y socios, se puede observar fácilmente en la propia realidad educativa y en la estadística que nos ofrecen algunos estudios sobre participación (PARRA ET AL., 2014), la predominancia de unos sobre otros en las relaciones que los docentes mantienen con las familias.

Desafortunadamente, fruto del reduccionismo y perspectivas miopes de la realidad, la familia ha acabado situada en lo formal meramente como espectadora, en el caso de aquellas familias que delegan la educación de sus hijos en los docentes, o como colaboradora ejecutiva, centradas en cumplir con la tarea diseñada, planificada y coordinada por los profesionales de la educación. Más específicamente, atendiendo a los resultados expuestos por Cárcamo y Jarpa-Arriagada (2021), las familias se involucran como «consumidoras» de los servicios y recursos que ofrecen los centros educativos, concibiéndolos como un espacio seguro que favorece la conciliación más que en una oportunidad para el desarrollo del menor, y asumiendo las familias un rol exigente y fiscalizador que desde la crítica destructiva no favorece ni el quehacer docente ni el desempeño académico de los menores; o como «clientes» caracterizados por reconocer el papel experto de los docentes y la externalización de responsabilidades educativas por parte de las familias. Este modelo



consumidor-clientelar en el que los docentes son los expertos y por tanto los responsables de la educación, ha sido ampliamente discutido en la bibliografía previa y constituye una debilidad en la relación familia-escuela (COLÁS BRAVO y CONTRERAS, 2013), pues generalmente siembra la desconfianza de unos hacia los otros y viceversa.

Con demasiada frecuencia se olvida una consideración básica en el mundo de la pedagogía: que la escuela es de todos y no solo de

los profesores, y que únicamente desde la integración activa de toda la comunidad, principalmente de las familias, se aumentan las probabilidades de éxito educativo y la cohesión social (JIMÉNEZ SÁNCHEZ, 2020). No se trata de hacer una crítica ni una mera descripción de lo existente, sino de reconocer las limitaciones que presentan docentes y familias y ofrecer posibles alternativas a la relación entre ambas instituciones que se aproximen a las comunidades de aprendizaje desde el asociacionismo. Al respecto, los docentes manifiestan conocer textos guías para el diseño y aplicación de escuelas de educación familiar, pero carecen de tiempo para su autopreparación personal, la planificación y el estudio de necesidades-dificultades específicas de las familias del centro educativo (PRADO JIMENEZ ET AL, 2020), centrando su labor educativa en los aspectos curriculares que conciernen directamente al alumnado.

En contraposición, lo deseable sería que los docentes asumieran su rol facilitador de la participación familiar (GALIÁN ET AL., 2018), y contribuyeran a tejer las redes necesarias para que la vinculación escuela y familia sea algo natural e inevitable, ya que lo que ocurre en un espacio condiciona al otro, y el distanciamiento entre ambos resulta contraproducente para todos, pero en especial para el menor. Por tanto, las relaciones familia-escuela deben apuntar hacia la modalidad de participantes o socios, referido el primero de ellos a la colaboración activa con los docentes en el que las familias propongan iniciativas, y el segundo, representa la corresponsabilidad y el máximo grado de implicación (COLÁS BRAVO y CONTRERAS, 2013). Sin embargo, existe poca tradición en el sistema educativo español de la familia legislativa, aquella que promueve, que es corresponsable y capaz de gestionar iniciativas de forma colaborativa desde un modelo *partner*-asociacionismo comunitario con docentes y alumnado. Según Cárcamo y Jarpa-Arriagada (2021) este modelo queda relegado «a un plano marginal y cuando aparecen es en función de una noción de complementariedad expresada en el plano actitudinal de niños y niñas, pues se considera elemento fundamental para facilitar el quehacer docente» (p.65).

Tradicionalmente la participación de las familias en los centros escolares se limitaba, por un lado, a las vías formales-normativas como la tutoría, reuniones, AMPA, consejo escolar, actividades formativas destinadas a las familias, y colaborar en las actividades del centro, y por otro, a la supervisión de deberes, transmisión de valores y otros aspectos más socioeducativos. Ahora bien, asumir la corresponsabilidad escolar como sucedió durante la situación de confinamiento cuando los hogares españoles se convirtieron en centros educativos durante un tiempo, y muchos proge-

nitores tuvieron que asumir un rol docente, es una tarea para la que no estaban preparados, generando impotencia, angustia y otros problemas emocionales, de conciliación y convivenciales. Y aunque, en palabras de Ladrón de Guevara Pascual (2018, p.90), «la implicación en la escolarización de los hijos e hijas no es solo participar desde la perspectiva organizativa, es cierto que es uno de los aspectos clave de la misma» y por tanto requiere ser reconocida y fomentada.

La colaboración en sentido amplio solo es viable mediante la acogida y la creación de encuentros educativos que trascienden lo curricular para ofrecer una respuesta compartida por familia-docente a la vulnerabilidad del otro, el menor. Esta labor no debe limitarse a centros con población de alto riesgo, pues la vulnerabilidad es una condición inherente al ser humano (HERNÁNDEZ-PRADOS, 2014) y la colaboración entre esas instituciones resulta imprescindible. Así pues, desde la perspectiva levinasiana, tanto los progenitores como los docentes están necesitados de crear un entorno educativo cohesionado, libre de prejuicios, de etiquetas o encasillamientos de los unos hacia los otros, un espacio en el que se reconocen fortalezas y debilidades de forma constructiva no sentenciadora-anuladora del crecimiento positivo. En consonancia, proponemos un modelo de coformación a partir de la creación de agrupaciones mixtas de docentes-familias en comisiones de trabajo colaborativo que contribuyan a la mejora de la calidad educativa mediante el diseño, implementación y evaluación de buenas prácticas. Con esta finalidad, se elaboró por el equipo de investigación «Compartimos Educación de la Universidad de Murcia», una Guía para educar en la colaboración destinada a familias y profesorado, en la que se contemplan el estado del arte y orientaciones pedagógicas respecto a siete dimensiones esenciales en la promoción de la participación de las familias en los centros educativos (GOMARIZ ET AL., 2020):

1. Formación de familias y docentes;
2. La comunicación entre familias y centros educativos;
3. La participación en las actividades de centro;
4. Asociación de Madres y Padres de Alumnos y Consejo Escolar;
5. Implicación educativa desde el hogar;
6. El sentimiento de pertenencia; y
7. La participación comunitaria.

Para que la mejora de estas relaciones revierta en la incorporación de un mayor número de familias que persigan una educación de calidad para sus hijos e hijas, se debe favorecer la democracia interna y la ex-

presión de los intereses reales de las familias, y construir redes de relación más fuertes sin dejar de lado las funciones actuales de las asociaciones (LADRÓN DE GUEVARA PASCUAL, 2018). Finalmente, se hace necesario la proliferación de la investigación educativa que además de impulsar las relaciones mesosistémicas entre familia-escuela, asiente a la pedagogía familiar en las necesidades y circunstancias que se desprenden de la ambigüedad, contingencia y provisionalidad que definen a la sociedad posmoderna.

### **3. Ámbito no formal: de la familia consumidora a la solidaria-transformadora**

En este punto se parte de una aproximación breve de la educación no formal y la diversidad de agentes y contextos a los que integra, para ir relacionando, desde un enfoque bidireccional, la influencia que ejercen en las familias y el papel mediador de estas en los efectos de aquellos. Más específicamente, nos centraremos en los talleres, cursos, actuaciones y materiales que oferta la administración para las familias; los servicios que brindan las ONG; las asociaciones de vecinos y otras agrupaciones de índole deportiva.

El reto en la delimitación conceptual de la educación no formal consiste en dotarla de identidad propia sacándola de la común antítesis comparativa en la que generalmente se la sumerge, y en la que acaba perjudicada, pues se lo define desde la carencia, desde los rasgos que no presenta de la educación formal, situándola en un segundo plano infravalorada, hasta el punto de que hace algún tiempo, el trabajo realizado por Soto y Espido (1999) reivindicaba que los profesionales que ejercen en el ámbito no formal merecían unas condiciones laborales equiparables o similares a los docentes.

Aunque generalmente la educación no formal se define como la acción educativa que, pese a ser intencional desde la perspectiva del alumnado y tener un carácter estructurado, no es ofrecida por centros educativos formativos y normalmente no conduce a una certificación (DIZ LÓPEZ, 2019), es cierto que los límites entre ambas no siempre están claros, ya que comparten los siguientes rasgos: hay un horario, enseñanza, experto-profesional que ejerce de educador, evaluaciones del aprendizaje y hasta puede haber certificados en la educación no formal (FORESTO, 2020). La educación no formal es intencional y planificada, también es menos estructurada y flexible, lo que le permite abarcar todas las edades, contextos y problemáticas, ofreciendo los aprendizajes necesarios desde escenarios muy diversos en cuanto a espacios, organización, metodología, profesionales, evaluación, etc.

De hecho, tradicionalmente se caracterizaba por la no certificación de la experiencia formativa recibida, pero en la última década se ha introducido este elemento motivador, propio de la sociedad en la que los *curriculum vitae* se miden en función del volumen de certificados acumulados.

En lo que respecta a las familias, la educación no formal ha sido la más desconocida y, generalmente, el medio de transmisión de la información es coloquial, de unas a otras. El auge actual de la educación no formal, junto al incremento de programas y acciones que se ofertan, ha abierto la disputa por la captación de usuarios, pues el impacto-éxito-eficacia suele medirse en función del volumen de destinatarios atendidos. En esta batalla las campañas de sensibilización y la visibilidad del servicio desde diversos canales y medios de comunicación resulta un aspecto crucial para captar la atención familiar.

Tomando en consideración la diversidad de programas de capacitación organizados desde diversas instituciones «como bibliotecas, escuelas de música, escuelas de idiomas extranjeros, centros comunitarios u otros centros que organizan cursos de capacitación para diversas habilidades: instrumentos musicales, danza, teatro, deportes, pintura, mímica» (FORESTO, 2020, p.26), las familias pueden verse embriagadas, desorientadas e indecisas y acabar realizando un uso inadecuado o desertar de la actividad. La imposibilidad de abarcar todos ellos en una única unidad familiar obliga a establecer la necesidad de elección como criterio que hay que contemplar en la relación de la familia con la oferta formativa no formal, lo que conlleva la priorización de sus intereses, necesidades, potencialidades y debilidades.

Ante esta situación, la acción pedagógica debería encaminarse a concienciar a las familias de la riqueza experiencial complementaria que le ofrece la educación no formal, teniendo un efecto potenciador del capital humano que transmite a sus hijos. Más allá del ámbito formal, el cual no presenta dificultades de reconocimiento debido a su fuerte carácter institucional, se adquieren aprendizajes en el plano de lo no formal que se alejan de lo convencionalmente establecido por los centros educativos, pero genera numerosas oportunidades para la formación compensatoria, permanente, comunitaria, etc, rompiendo con el mito que reduce la educación a los menores, y abriendo la puerta a numerosas posibilidades de realización de la educación de adultos diferentes de las ofertadas por la educación formal. Ni que decir tiene que la experiencia de superación del padre o madre que se incorpora más tardíamente a la actividad formativa para ampliar sus posibilidades en el mercado laboral, supone un ejemplo vital para los menores

que habitan en el hogar. Al respecto, Marúm-Espinosa y Reynoso-Cantú (2014) conciben la educación de adultos, no como una práctica compensatoria, sino como un medio transcendental para combatir el rezago educativo que genera la vulnerabilidad social en la que se sitúan los entornos familiares con escaso capital socioeducativo.

La educación no formal permite establecer puentes de conexión entre las familias y el contexto social, creando oportunidades educativas enriquecedoras, además de un modo alternativo de vivir socialmente. Desde la pedagogía familiar, debemos ir más allá del modelo capitalista actualmente imperante que convierte a las asociaciones en empresas y a las familias en clientes, y promover la responsabilidad de familias con la transformación y cambio social, generando en colaboración con las asociaciones e instituciones entornos comprometidos y enriquecidos que posibiliten la potencialización del ser humano. Se trata de tejer redes colaborativas con otras instituciones o asociaciones en el ámbito no formal, no con la finalidad de obtener un beneficio, título o certificado, sino por el compromiso que se establece a partir del sentimiento de solidaridad y pertenencia que las necesidades o problemáticas a las que se pretende dar respuesta generan en los miembros de la unidad familiar. Ahora bien, ese sentimiento de pertenencia al grupo puede verse alterado en función de las circunstancias personales, la idiosincrasia del grupo y las actividades compartidas (GOMARIZ ET AL., 2020). Esto sin lugar a dudas marca la diferencia, y permite el paso de una familia consumista a una solidaria-colaborativa.

A continuación, y solo a modo ilustrativo, se mencionan algunas de las posibilidades que este modelo solidario-transformador brinda a las familias en los ámbitos habituales de educación no formal. Así pues, sin menospreciar el uso que las familias hacen de las bibliotecas locales, asistiendo a los talleres y cuentacuentos que se organizan por los profesionales (modelo consumista), se puede complementar la relación entre ambas instituciones con la creación de clubs de lectura en el mismo edificio o barrio, promover tertulias dialógicas en asociaciones de vecinos, abrir puntos de intercambio de libros, etc.

En cuanto a las redes sociales y los medios de comunicación de masas, el debate se encuentra incandescente, pues el uso-abuso de las TIC y el riesgo de exposición a los peligros de la red generan malestar y desgaste emocional en los miembros de la unidad familiar. Igualmente predomina, en progenitores de mayor edad, la creencia de que las tecnologías contribuyen a la incomunicación familiar deteriorando los espacios convivenciales y las oportunidades de tiempo compartido, frente a los más jóvenes que conside-

ran que pueden ser un recurso útil para promover el ocio familiar (BELMONTE ET AL., 2021). Aunque no son muy abundantes, existen plataformas, talleres, libros de autoayuda, guías familiares, campañas de sensibilización contra el abuso de las pantallas, etc., pero difícilmente llegan a aquellos que más lo necesitan, los progenitores. Desde el modelo de educomunicación expuesto por Gozávez y Contreras (2014) cuya finalidad persigue empoderar a la ciudadanía mediática reforzando su capacidad crítica, participación social y libertad con un trasfondo ético, social y democrático, las familias pueden contribuir activamente en campañas virtuales, en la denuncia de ciberdelitos, reivindicar un sistema educativo y sanitario justo, transparencia sobre los servicios, etc. También pueden promover un uso responsable en los menores que no se limite al entretenimiento, sino también al aprendizaje, concienciar de los efectos negativos del abuso, campañas sobre la seguridad de los menores en la red, prevenir sobre los mensajes de odio, etc.

En lo que respecta al ocio familiar, aunque las experiencias varían en función de la edad de los hijos, los resultados de un estudio reciente desvelan el auge del ocio familiar digital, comercial y gastronómico entre los adolescentes, siendo la familia su principal agente potenciador y, generalmente, desde el propio contexto intrafamiliar (ALVAREZ-MUÑOZ, 2020), lo que denota la insuficiencia de programas y acciones sociales desarrolladas desde el ámbito formal y no formal, a pesar del potencial educativo que presenta en el desarrollo de capacidades y valores.

Finalmente, dentro del ámbito de la educación no formal existen por un lado, herramientas y recursos tecnológicos como la «Plataforma de Formación para Familias de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias», que oferta diferentes cursos *on line* de fácil seguimiento y recoge la opinión de las familias respecto a otros temas de interés, y por otro, asociaciones educativas que atienden las necesidades formativas para el desempeño de la educación familiar como acción propia. Aunque todavía nos queda un largo camino para que culturalmente se encuentre asentada la relación más activa y comprometida de las familias en el ámbito no formal, las oportunidades, como hemos visto, son infinitas.

Todo lo expuesto desvela una familia volcada hacia la participación comunitaria que rompe con el hermitismo, privacidad y exclusividad de la educación familiar limitada al hogar, abriendo las oportunidades de interactuar con otras asociaciones, o incluso promover la creación de otras nuevas, desde el cuestionamiento de qué pueden aportar como familia al resto de la ciudadanía. Se trata de promover la participación

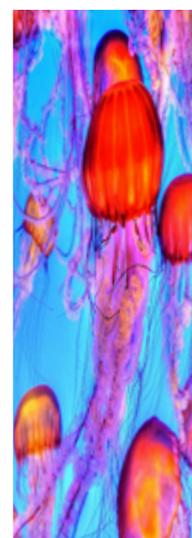
comunitaria, pues las familias son en sí mismas una comunidad que debe perseguir el encuentro con la ciudad, barrio o entorno cotidiano, sin demonizar el carácter privado que lo define (GOMARIZ ET AL., 2020).

## 4. Ámbito informal: de la familia biológica a la educativa

Una de las funciones más tradicionales de la familia es la biológica-reproductiva. Este aspecto ha marcado y delimitado el concepto de mujer reduciéndolo en ocasiones al de madre, las relaciones sexuales de pareja a la procreación, los hijos a los lazos de parentesco y consanguinidad, la sucesión de los bienes familiares a los primogénitos, etc. Son muchos los indicadores en la historia de la humanidad que resaltan lo biológico como seña de identidad de lo familiar. En la actualidad, el retraso en la maternidad, la reducción del número de hijos, el control de la reproducción mediante métodos anticonceptivos o maternidad programada, entre otros, denotan una merma en la relevancia de esta función, que en ocasiones se limita a la atención de las necesidades básicas primarias como la alimentación, salud, y seguridad de los miembros de la unidad familiar a lo largo de toda la vida, pero especialmente durante los primeros y últimos años de vida.

De modo que, aunque la familia se define como una institución natural y cultural a la vez, es capaz de trascender el simple hecho biológico, para situarse en lo educativo, en la medida que se produce un amplio aprendizaje de inmersión vital en el contacto con los otros a través del cual las nuevas generaciones van desarrollando su personalidad y adquiriendo los puntos de referencia global para la vida (PARADA NAVAS, 2010). De hecho, es considerada el primer agente educativo natural con el que interacciona el niño nada más nacer. Sus aprendizajes informales y no medidos por una actividad de enseñanza propiamente dicha se caracterizan por ser autónomo y encontrarse entrelazado o subordinado a otros procesos sociales (FORESTO, 2020).

La educación en este contexto comúnmente categorizada de informal, hace referencia explícita al conjunto de dinámicas, actuaciones, relaciones, valores, experiencias que se desarrollan entre los miembros que componen una determinada unidad familiar. Ahora bien, no todo lo que acontece en el hogar puede ser considerado como educación familiar, pues se-



gún Esteve (2010) para recibir el calificativo de educativo se hace necesario que responda a cuatro criterios: de contenido, forma, utilidad y equilibrio. Todos ellos hacen referencia a la dimensión ético-moral de la educación familiar, siendo el concepto de compromiso y responsabilidad parental el aspecto clave regulador de que lo que acontece en la unidad familiar actúe como potenciador o inhibidor del desarrollo humano. Sin embargo, «aunque la paternidad es una decisión responsable, más bien parece que la improvisación y el ensayo y error suelen ser las estrategias de resolución usadas con más frecuencia en la educación familiar» (TORIO LÓPEZ, 2018, p.19), lo que denota una falta de preparación pedagógica para asumir esta labor.

Pensar lo informal solo desde la educación intrafamiliar, aunque es una apuesta segura y necesaria, no es suficiente, ya que este ámbito es compartido con los medios de comunicación, con las relaciones interpersonales con los otros, los no familiares, y con la propia ciudad y medioambiente, quienes demandan de un compromiso educativo de las familias. Ante esta demanda ética, unos responden acogiendo responsablemente al necesitado, el menor, y otros lo ignoran o pasan de largo, y la inclinación hacia un lado u otro no responde a categorías normativas, ni a la razón, más bien al sentimiento moral compasivo (ORTEGA RUIZ, 2020). No tiene cabida mirar hacia otro lado, delegar la responsabilidad educativa en otras personas, y desatender sin ofrecer respuesta plausible a las necesidades de los menores-hijos que se evidencian habitualmente en preguntas no formuladas. Al contrario, se propone concretamente «a la familia como espacio moral en el que los padres asumen su responsabilidad educativa desde una perspectiva heterónoma» (HERNÁNDEZ-PRADOS, 2014, p.175) y contextualizada a las circunstancias vividas.

Las necesidades educativas de las familias, aunque presentan ciertas similitudes y tendencias, no son estables, pues dependen en gran medida de las demandas que los cambios sociales introducen en la ciudadanía. El contexto de mutación histórica que atraviesa la sociedad española caracterizada por el nuevo papel de la mujer en la sociedad, la globalización, la creciente desinstitucionalización, individualización, y la realidad tecnológica, delimitan en parte los cambios operados por la familia que conllevan su declive educativo (ORTEGA ET AL., 2009). Así pues, como consecuencia de una sociedad capitalista que revaloriza lo económico por encima de lo humano, la materialización y el tener sobre el ser, las familias se han visto hipotecadas no solamente monetariamente, sino también en sus proyectos vitales, ya que han sobrecargado su tiempo con lo laboral, complicando la compatibilidad con las

obligaciones familiares y reduciendo la posibilidad de ocio y tiempo libre. Esta situación es perjudicial para la convivencia del núcleo familiar, pues incrementa la probabilidad de estrés, tensión y conflictividad, en detrimento de los espacios de diversión, relajación y entretenimiento que promueven las experiencias de ocio y que contribuyen a generar una mayor satisfacción familiar. Al respecto, recientemente se ha evidenciado que el ocio familiar, como recurso educativo, contribuye no solo a los beneficios señalados anteriormente, sino también al desarrollo de capacidades de tipo académicas, organizativas y relacionales (ÁLVAREZ-MUÑOZ Y HERNÁNDEZ-PRADOS, 2022).

Otro de los retos educativos de las familias derivados de una sociedad altamente marcada por la diversidad y multiculturalidad consiste en promover la transformación de los sistemas y entornos educativos para ser más inclusivos, tal y como afirman Simón Rueda y Barrios Fernández (2019) al situarlas en el corazón de la educación inclusiva. De igual modo, se espera que la educación familiar actúe como contramedida para prevenir el abuso de tiempo conectado a las pantallas y que estas no sean empleadas como niñeras electrónicas en los hogares. Pero desafortunadamente, los datos señalan en otra dirección, los menores afirman que no tienen restricciones parentales y que interactúan en solitario con consolas, internet y otros soportes electrónicos con una elevada frecuencia (BERRÍOS ET AL., 2015). Por otra parte, desde un enfoque direccional hacia la violencia en general, la intrafamiliar en particular, y la filiofamiliar, en concreto, Urra y Urra (2015) reivindican la necesidad de profesores autoritarios desde un trato cálido a los alumnos y de progenitores que asuman la responsabilidad parental desde un modelo adulto, transmitiendo que la sanción es parte de la educación y que el yo es tan importante como el tú, pues solo de este modo se puede combatir el hedonismo perenne en el que los menores quieren vivir.

No cabe duda de que la espontaneidad desde la que habitualmente actúan las familias que carecen de recursos para hacer frente a los vaivenes de la sociedad resulta inadecuada e insuficiente. La jornada parental es a tiempo completo y deben implicarse en su misión educadora desde el rol de adulto, ya que es el que necesitan los niños y niñas para acceder a su plena condición humana (PARADA NAVAS, 2010). Las familias están perdidas, desorientadas y atrapadas por una red de problemáticas que requieren de una respuesta educativa para la que no han sido preparadas. Se encuentran totalmente desarmadas y requieren del acompañamiento de profesionales de la educación capacitados en las especificidades de este contexto, que faciliten las herramientas necesarias para

reestablecer las dinámicas adecuadas que optimizan el funcionamiento familiar y desarrollo humano. No se trata de suplantar, ni de generar dependencia, por el contrario, se persigue la autonomía en el hacer de la vida familiar. Desde la pedagogía, se debe rescatar la confianza de las familias en sí mismas para formularse metas enfocadas hacia el desarrollo y proveerse de más instrumentos para aumentar el bienestar (CORTINA Y CONILL, 2020; OSPINA BOTERO Y MONTOYA PAVAS, 2017). Liberarlas de mensajes culpabilizadores y sembrarlas de optimismo y esperanza, pues solo así se construyen proyectos de vida saludables.

## 5. Reto para el futuro: diversificación de la educación familiar

El interés por delimitar el papel de la educación familiar en los procesos de educación formal, no formal e informal resulta novedoso y una tarea compleja y caduca, ya que las prácticas concretas de cada uno de los ámbitos varía con el tiempo. La producción científica sobre la temática se ha centrado principalmente en abordar, por un lado, las relaciones que la institución escolar mantiene con estos tres ámbitos y, por otro, los aspectos concernientes a cada uno de ellos por separado, desde su propia identidad. Ahora bien, la segmentación, sobreespecialización y especificidad de la labor educativa como elemento distintivo y distanciador de los diferentes agentes y contextos educativos, además de inoperante, resulta inadecuada y limita su eficacia. Del mismo modo que las familias carecen de la preparación para enfrentar los problemas de la educación de sus hijos, los docentes no están debidamente formados, ni cuentan con la voluntad de asumir nuevos roles y funciones más allá de lo normativo-curricular.

Más bien se hace necesario contar no tan solo con docentes afectivos, sino con familias responsables, amorosas, garantes de lo que implica cumplir con su rol y que asuman el papel de ser formadores de vidas humanas, que se involucren en el quehacer educativo de una manera activa y consciente a los fines de educar para ser ciudadanos del mundo, plenos en constante crecimiento (PRIETO MARRÓN, 2018, p.29).

Los ámbitos de la educación formal, no formal e informal, como taxonomía, se crearon con la finalidad de organizar y nombrar diferentes modos de llevar a cabo la educación, pero no con la intención de promover el distanciamiento entre ellas. Nada más lejos de la realidad, pues según Burgos (2020) la ciencia abierta e integradora va mucho más allá del contenido, y se dan cuenta de que la combinación de formal, no formal y el aprendizaje informal en una colum-

na vertebral armonizada proporciona una más rica, y más terreno complejo para desplegar metodologías educativas efectivas, estrategias de aprendizaje e instrumentos. Del mismo modo, las familias deberían tomar conciencia de su carácter transversal, de la diversidad de formas y ámbitos en los que pueden actuar, y de su potencial en la transformación social, para adquirir la seguridad, confianza y compromiso responsable que les permita diversificar la educación familiar y generar toda una red de conexiones externas que reviertan positivamente en la vida intrafamiliar. Para ello, se debe romper con planteamientos arcaicos de privatización familiar. Tratar de transferir la neolocalidad de la familia como elemento físico territorial que se circunscribe a la vivienda, al plano educativo, es uno de los grandes errores que conlleva la privatización extrema de la vida familiar y que ha tenido consecuencias nefastas para su función educativa, entre ellas el abandono o distanciamiento de cultivar las relaciones en los ámbitos formal y no formal. Desde este artículo defendemos la apertura, con una mirada educativa, de la familia a la sociedad.

## Referencias

- ÁLVAREZ-MUÑOZ, J.S. y HERNÁNDEZ-PRADOS, M.A. (2022). El desarrollo de las capacidades desde el ocio familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), pp. 35-48.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.502551>
- ÁLVAREZ, J. S. (2020). El ocio y la satisfacción familiar en la población adolescente de la Región de Murcia. *Tesis Doctoral*. Universidad de Murcia.
- BELMONTE, M. L., ÁLVAREZ MUÑOZ, J. S., Y HERNÁNDEZ-PRADOS, M. A. (2021). TIC y ocio familiar durante el confinamiento: agentes involucrados. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), p. e33938.  
<https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33938>
- BERNAD CAVERO, O. y LLEVOT CALVET, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 7, pp. 959-976.  
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21471>
- BERRÍOS, L., BUXARRAIS, M. R., y GARCÉS, M. S. (2015). Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile. *Comunicar. Revista Científica de Educación*, XXIII(45), pp. 161–168.  
<https://doi.org/10.3916/C45-2015-17>
- BURGOS, D. (2020). *Radical Solutions and Open Science: An Open Approach to Boost Higher Education*. Springer Nature.

- CÁRCAMO H., y JARPA-ARRIAGADA, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educacional*, 60(1), pp. 58-80.  
<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1172>
- COLÁS BRAVO, P. S., y CONTRERAS, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), pp. 499.  
<https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- CORTINA, A., Y CONILL, J. (2020). Educar moralmente desde la experiencia del coronavirus. *Padres y Maestros*, (382), pp. 6-11.  
<https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.001>
- DIZ LÓPEZ, M.J. (2019). El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales. *Tesis Doctoral Inédita*. Universidad de Santiago de Compostela.
- ESTEVE, J.M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Octaedro
- FORESTO, E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales. Una revisión teórica holística. *Contextos de Educación*, 29(21), pp. 24-36.  
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1142>
- GALIÁN, B., GARCÍA-SANZ, M. P., y BELMONTE, M. L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), pp. 45-62.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>
- GOMARIZ, M. A., HERNÁNDEZ-PRADOS, M. A., PARRA, J., GARCÍA-SANZ, M. P., MARTÍNEZ-SEGURA, M. J., y GALIÁN, B. (2020). *Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.  
<https://doi.org/10.6018/editum.2872>
- GÓMEZ MARTÍNEZ, L. (2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de la propuesta de LS Vygotsky. *Universitas Philosophica*, 34(69), pp. 53-75.  
<https://doi.org/10.11144/javeriana.uph34-69.dcef>
- GONZÁLEZ, V. y CONTRERAS, P. C. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (42), pp. 129-136.  
<https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- HERNÁNDEZ PRADOS, M. A. (2009). Orientaciones y pautas para ejercer una adecuada educación familiar. En PARADA, J.L. y GONZÁLEZ, J.J. *La familia como espacio educativo* (195-210). Instituto Teológico y Familiar de la Región de Murcia.
- HERNÁNDEZ PRADOS, M. A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P ORTEGA RUIZ. *Educar en la alteridad* pp. 173-193. Redipe y Editum.
- HERNÁNDEZ PRADOS, M. A., GARCÍA-SANZ, M. P., GALIÁN, B. y BELMONTE, M.L (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), pp. 61-75.  
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971>
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 7(10), pp. 33-45.
- LADRÓN DE GUEVARA PASCUAL, B. (2018). La participación de las familias en la educación. *Participación educativa*, 5(8), pp. 81-92.
- MARÚM-ESPINOSA, E., y REYNOSO-CANTÚ, E. L. (2014). La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), pp. 137-155.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.114>
- ORTEGA RUIZ, P. (2020). Otra educación moral. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), pp. 24-35.  
<https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.972>
- ORTEGA RUIZ, P., MÍNGUEZ VALLEJOS, R. y HERNÁNDEZ PRADOS, M.A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*. 243, pp. 231-254.  
<https://revistadepedagogia.org/lxvii/no-243/las-dificiles-relaciones-entre-familia-y-escuela-en-espana/101400010084/>
- OSPINA BOTERO, M., y MONTOYA PAVAS, E. (2017). Las prácticas educativas con familia desde la escuela. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (26), pp. 31-43.  
<https://doi.org/10.14482/zp.26.10202>
- PARADA NAVAS, J. L.(2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio siglo XXI*, 28(1), pp.17-40.  
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/109711>
- PARRA, J., GARCÍA-SANZ, M.P., GOMARIZ, M.A. y HERNÁNDEZ-PRADOS, M.A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- PASCUAL BARRIO, B.; GOMILA GRAU, M. A.; AMER FERNÁNDEZ, J. (2015). Los programas de educación fami-

liar en el contexto escolar y comunitario en España ante el cambiante rol socioeducativo de las familias. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, pp.128-144.

<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/291034>

PRADO JIMÉNEZ, D. y PÉREZ RODRÍGUEZ, A. (2020). Orientación a los docentes de preescolar para el desarrollo de las escuelas de educación familiar. *Pedagogía y Sociedad*, 23(57), pp. 283-306.

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/622>

PRIETO MARRÓN, D. D. (2018). La educación y familia desde la perspectiva de la pedagogía del amor. *Sinopsis educativa. Revista venezolana de investigación*, 18(2), pp. 27-33.

[http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis\\_educativa/article/view/7916](http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/7916)

SIMÓN RUEDA, C., y BARRIOS FERNÁNDEZ, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), pp.51-58.

<https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.51-58>

SOTO FERNÁNDEZ, J. R., y ESPIDO BELLO, X. E. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación educativa*, 9, pp. 311-323.

TORIO LÓPEZ, S. (2018). La Educación Parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la Etapa de Educación Infantil. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2-3).

<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5194>

URRA, J., y URRRA, B. (2015). Padres en conflicto con sus hijos. *Participación educativa*, 4(7), pp.75-80.

VALLESPER-SOLER, J., y MONREY-LÓPEZ, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), pp. 77-92.

<https://doi.org/10.6018/reifop.389251>

VÁZQUEZ SOTO, M. A., BONILLA MORENO, W. T., y ACOSTA ROSALES, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), pp. 111-134.

<https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>

## La autora

### M.ª Ángeles Hernández Prados

Titular de universidad de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia. Licenciada en Filosofía y ciencias de la Educación – Pedagogía y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia, con premio extraordinario nacional de licenciatura. Su actividad docente se sitúa en las asignaturas vinculadas al área de teoría de la educación, concretamente en aquellas relacionadas con la pedagogía familiar en las titulaciones de educación infantil, Máster de orientación y Máster de Infantil y Primaria. Es miembro de «Educación y valores» y colaboradora de «Compartimos Educación», ambos equipos de investigación de la Universidad de Murcia. Su línea principal de investigación se ha dedicado al estudio del ámbito educativo del contexto familiar, donde concentra la mayor parte de su producción científica, aunque también ha trabajado el tema del ocio familiar, la gamificación, la ciudadanía y la pedagogía de la alteridad, entre otros.

