

Familia y educación. Claves pedagógicas para una didáctica familiar

Family and education. Pedagogical keys for family didactics

Pablo Rodríguez Herrero*

Fecha de recepción: 13 de junio de 2022

Fecha de aceptación: 13 de julio de 2022

RESUMEN

La Didáctica es la comunicación educativa que genera conocimiento. En contextos educativos informales como la familia puede haber una relación didáctica entre sus miembros. Este artículo tiene como objetivos: (1) Argumentar, desde la racionalidad pedagógica, la necesidad de incluir a la familia como institución educable, es decir abierta a la formación y crecimiento mutuo entre los miembros de la familia; (2) Desarrollar las bases de una Didáctica Familiar amplia que señale distintas direccionalidades de la comunicación educativa. Se parte del que se considera un error fundamental de Herbart en su definición del concepto de 'formabilidad' (Bildsamkeit): que la educabilidad o 'formabilidad' se atribuya exclusivamente al alumno. En este trabajo se plantea la familia como un agente formable y, por tanto, abierto a posibilidades didácticas propias. Desde la fundamentación de una Didáctica Familiar aplicable, se esbozan distintas direccionales de la comunicación educativa para el conocimiento en el ámbito familiar.

Palabras clave:

Pedagogía, educación para la vida familiar, educación informal, didáctica, teoría de la educación

ABSTRACT

Didactics is the educational communication that generates knowledge. In informal educational contexts such as the family, there can be a didactic relationship among its members. The objectives of this article are: (1) To argue, from a pedagogical rationality, the need to include the family as an educable institution, that is to say, open to mutual formation and growth among family members; (2) To develop the bases of a broad Family Didactics that points out different directionalities of educational communication. We start from what is considered a fundamental error of Herbart in his definition of the concept of 'formability' (Bildsamkeit): that educability or 'formability' is attributed exclusively to the student. In this work, the family is considered as a formable agent and therefore open to its own didactic possibilities. From the foundation of an applicable Family Didactics, different directions of educational communication for knowledge in the family environment are outlined.

Keywords:

Pedagogy, family life education, informal education, didactics, theory of education

* Universidad Autónoma de Madrid, departamento de Pedagogía.

Introducción

El nacimiento de la Pedagogía como ciencia que se ocupa de la educación viene asociado al concepto de *formabilidad* (*Bildsamkeit*) que introdujo Herbart en su obra ‘Esbozo de lecciones pedagógicas’ (*Umriss pädagogischer Vorlesungen*). Sin embargo, como el propio pedagogo alemán expresó cuando definió la ‘formabilidad’ —palabra que se emplea en este artículo entre comillas, como un término técnico pedagógico que no se incluye en el diccionario de la Real Academia Española—, esta solo se aplicó inicialmente al niño o adolescente, hecho que ha marcado el desarrollo de la Pedagogía, posteriormente. Así, la investigación pedagógica y su aplicabilidad en el campo de la educación se ha centrado fundamentalmente en el alumno.

El gran error de Herbart fue no recaer en la ‘formabilidad’ de quienes tienen que educar. Principalmente, de los maestros y de las familias. Si bien desde hace décadas la educación del docente tiene una línea de investigación y de desarrollo teórico consolidada (en España se podrían citar aportaciones relevantes como, por ejemplo, las de Manuel García Morente, 1936), es un ámbito de trabajo minoritario si se compara con la cantidad de producción pedagógica asociada a la educación del alumno. Y respecto a la familia, la brecha es más significativa. La ‘educación de la familia’ es un campo de estudio poco explorado, si se compara con otros contextos educativos.

Este artículo teórico y reflexivo se centra en la ‘formabilidad’ de la familia, desde una perspectiva amplia y moderna respecto a su alcance, significado e interdependencia con la sociedad (Caride, 2020) y con sus representaciones culturales. Parte de la necesidad de cambiar la concepción de la familia, desde el constructo de ‘formabilidad’. Se pretende contribuir a que la familia se comprenda también como un contexto y una institución para el crecimiento, la formación y la educación mutua de sus miembros. Porque, como afirmaba Maslow (1983) al definir lo que denominó sociedades eupsíquicas, cualquier agente o institución social puede y debe asumir responsabilidades éticas respecto a contribuir a la autorrealización o crecimiento de los ciudadanos.

Si se trata de estudiar la ‘formabilidad’ o educabilidad de la familia —más adelante se justifica por qué se usa el término ‘formabilidad’ en este artículo—, parece imprescindible reflexionar sobre el alcance de la Didáctica, como disciplina que trata de comprender e interpretar la comunicación educativa que genera conocimiento (González, 2008). La familia es una institución fundamental para la educación de los niños. Pero no solo es eso. También en la familia los individuos y la pareja,



pueden desarrollar plenamente su personalidad y potencialidad humana. Siendo así, nos preguntamos si es pertinente ampliar las fronteras de la Didáctica a otros ámbitos y contextos, diferentes a la escuela, donde también puede haber comunicación educativa para el crecimiento individual y social, es decir, para la formación. Además, ¿cómo puede educar la familia, si no se considera su propia ‘formabilidad’?

Considerando lo anterior, los objetivos de este artículo son: (1) Argumentar, desde la racionalidad pedagógica, la necesidad de incluir a la familia como institución educable, es decir abierta a la formación y crecimiento mutuo entre los miembros de la familia; (2) Desarrollar las bases de una Didáctica Familiar amplia que esboce distintas direccionalidades de la comunicación educativa.

Pedagogía y ‘formabilidad’

El nacimiento de la Pedagogía como disciplina y ciencia de la educación se asocia al concepto de *Bildsamkeit* definido por Herbart en su obra *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (2012), publicada en 1802 y traducida al español por Lorenzo Luzuraga en 1935, con el título ‘Bosquejo para un curso de Pedagogía’. Tomando el texto de esta traducción, Herbart indica (1935):

El concepto fundamental de la Pedagogía es la educabilidad del alumno. Observación. El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experiencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre (p. 6).

La traducción de ‘Bildsamkeit’ por ‘educabilidad’ realizada por Luzuraga no está exenta de críticas, en tanto en cuanto la tradición alemana diferencia *Erziehung* (educación) de *Bildung* (formación), dando a esta última un contenido más vinculado al desarrollo intelectual y cultural constante del ser humano (Peña y Garcés, 2011):

El término *Bildsamkeit* proviene de la palabra alemana *Bild* que significa imagen, retrato, pintura, ilustración, idea. Existe también el verbo *bilden*, derivado de *Bild*, que significa formar, dar forma. La partícula *sam* adjetiva este verbo. El resultado es la palabra *Bildsam*, cuyo equivalente en español, si atendemos a la diferencia entre educación, cultu-



ra y formación, sería la palabra 'formable'. En la palabra *Bildsamkeit* la terminación *keit* sustantiva nuevamente dicho adjetivo. Así pues, una operación similar en el español que fuera, a la vez, concordante con el proceso en alemán nos llevaría al término 'formabilidad' (p. 16).

En este artículo asumimos la crítica realizada por Peña y Garcés (2011), razón por la cual se utiliza el término 'formabilidad'. Como categoría inacabada (Kant), define el principio de que el ser humano es un ser perfectible (Rousseau) (Murcia, 2014) y neoténico, es decir, inacabado con disposición de llegar a ser (Savater, 1997). El concepto de 'formabilidad', en todo caso, depende de una comprensión con base en la conciencia individual y social: «la educabilidad se sitúa y pondera desde y en las significaciones imaginarias sociales; esto es desde el límite o posibilidad que nuestra mirada le dé a la vida, al mundo y al ser humano» (Jiménez, 2005, p. 171).

Ahora bien, Herbart se refirió a una Pedagogía y 'formabilidad' centrada en el niño y adolescente: «El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno» (Herbart, 1935, p. 6). Cae en una aparente contradicción, cuando indica, a continuación, que «la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre» (p. 6), porque a pesar de reconocer la educabilidad del hombre, entiende que la Pedagogía se centra en la educación del alumno. Este fue, quizá, el gran error de Herbart. Concebir al alumno como el epicentro de la acción pedagógica y educativa, sin recaer en lo que precede la educación del niño, que es la educación de quienes fundamentalmente tienen que educar, porque el niño no es el único centro de la educación cabal (Herrán, 2021). Esta idea, que ha condicionado y lastrado el desarrollo de la Pedagogía hasta nuestros días, parte de una concepción errónea de la Pedagogía y la Didáctica. Lo podemos describir haciendo una analogía con la naturaleza y la horticultura. Cuando tratamos de ayudar a que una planta o un frutal crezca saludablemente y nos dé sabrosas verduras y frutas, sabemos que nuestros cuidados no deben centrarse principalmente en el tallo o las hojas, sino en la calidad orgánica del suelo que nutre la raíz. Los estudios clásicos sobre el uso de fertilizantes y pesticidas químicos para monocultivos, realizados por la bióloga R. Carson (2016), demostraron la ineficacia a largo plazo de un intervencionismo violento y centrado en la planta y no en su ecosistema. De la misma manera, una educación centrada en el niño o adolescente y vista en su superficialidad —es decir, en lo que se ve o se demanda (Herrán, 2014)—, resulta pedagógicamente insuficiente y deficitaria. Su educación pasa por la educación de quienes les educan, desde la concepción de su 'formabilidad'. Desde este principio pedagógico básico planteamos la 'formabilidad' de la familia.



La educación de la familia

Coherentemente con estos antecedentes históricos de la Pedagogía, encontramos que la educación de la familia no es una prioridad para los sistemas educativos. En el caso de España, el término ‘familia’ aparece en 45 ocasiones en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y no se encuentra en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de Educación (LOMCE) de 2013. Su presencia, en todo caso, no hace referencia a la formación de la familia como un aspecto clave de la educación del niño o adolescente, quedando relegado su uso a la colaboración y esfuerzo colectivo de la comunidad educativa, a la atención de las demandas de la familia por parte de los centros educativos o a la información de los tutores sobre los procesos de aprendizaje (Rodríguez, 2019). En la nueva Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), de 2020, el término ‘familia’ aparece en 47 ocasiones. En la introducción de la ley se destaca que:

la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre el esfuerzo del alumnado individualmente considerado, sino también sobre el de sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la implicación de la sociedad en su conjunto (p. 340).

La presencia del término ‘familia’, posteriormente, se relaciona con la colaboración y la información entre escuela y familia, al igual que hacía la LOE. A pesar de que al Estado le corresponde regular la educación formal y no la educación en el ámbito de la familia, desde la escuela y por tanto desde su regulación, podría promoverse la formación de padres, madres y otros educadores del contexto familiar.

Desde la investigación educativa la atención se centra también en estudios sobre la colaboración entre escuela y familia y su mejora, o a la creación de comunidades de aprendizaje (Brown *et al.*, 2014; Hornby y Lafaele, 2011; Riera-Jaume *et al.*, 2022). Otras investigaciones se centran en la repercusión positiva de la educación de la familia en el rendimiento escolar de los hijos (Flecha, 2012). Se deduce que ni las administraciones educativas que diseñan el sistema educativo y el currículo, ni la investigación educativa, comprenden y desarrollan la ‘formabilidad’ de la familia como un campo necesario para una Pedagogía y educación más completas. El error de Herbart se mantiene, más de dos siglos después.

Por otra parte, todavía se entiende la educación familiar como un sistema unidireccional desde los padres hacia los niños (Alonso y Román,



2003); la educación de la familia desde una perspectiva amplia y centrada en el concepto de ‘formabilidad’, que integre tanto conciencia como competencias, no solo de los padres hacia los hijos sino en distintas vías y posibilidades formativas, es una línea por desarrollar tanto en los sistemas educativos como en la investigación pedagógica. En los planteamientos políticos de parentalidad positiva (Consejo de Europa, 2006) y en las escuelas teóricas de la orientación y educación familiar (Ríos, 2003), así como en los contenidos susceptibles de incluirse en la denominada ‘Pedagogía familiar’ (Quintana, 1993), la educación plena de la familia no se contempla. Si la familia forma parte de un ‘trípode educativo’ que incluiría la escuela, los medios de comunicación y la familia (Martiniá, 2005), ¿cómo podemos afirmar que nuestra educación pretende ser plena y educar para la vida de manera integral y completa (UNESCO, 2014; 2015), si no se incluye la educación de la familia?

A la familia no se le educa cuando existe, ni cuando está sin crear. La escuela no educa a niños y adolescentes para aprender a formarse y crecer en su entorno familiar presente y futuro, desde la relación hijos-padres, o desde la relación de pareja, en su caso. La educación sobre la familia se suele limitar, hoy día, a la información y sensibilización respecto a la diversidad familiar. Este es un avance importante pero insuficiente, desde la perspectiva de una educación plena, basada en la conciencia y en la formación permanente, que parte de la ignorancia consciente. Desde la mirada de una educación inclusiva y radical (Herrán, 2014), la educación actual no puede entenderse como una educación plena y completa, en tanto en cuanto hay temas, planteamientos y objetivos fundamentales para la formación del ser humano que, sin embargo, no se demandan socialmente. Forman parte de la raíz de la educación, porque son esenciales al mismo tiempo que no se ven en la superficie. La educación de la familia podría entenderse, así, como un planteamiento pedagógico radical, que no se demanda explícitamente ni forma parte de los sistemas educativos ni de la centralidad de las teorías sobre Pedagogía y orientación familiar. De esta manera, el currículo radical podría centrarse en «lo que no se enseña», pero es fundamental para la educación, y también en «a quien no se enseña», pero es, también, un vector principal de la educación.

Didáctica familiar

Ante el estancamiento de la Didáctica y su techo y suelo de cristal (Herrán, 2021), su renovación puede pasar por que quienes educan y no están educados sean conscientes de ello. Es decir, tomar conciencia de la ignorancia, del no saber sabido y de cuándo este no saber es



deseable en sí mismo o requiere, por su naturaleza, transformarse en saberes y competencias útiles. En otras palabras, tomar conciencia de la ‘formabilidad’, siguiendo la línea argumentativa y teórica del artículo.

Si por Didáctica puede entenderse el ámbito de la comunicación educativa cuyo objeto es el conocimiento (González, 2008), la Didáctica Familiar haría referencia a la comunicación educativa en el contexto familiar que genera conocimiento. Así, la acción didáctica puede trascender el espacio de la escuela y el aula. En este sentido, Mallart (2001) señalaba que «la Didáctica no se agota en las aulas escolares, ni siquiera en las situaciones formales de enseñanza. Hay formación y por tanto posibilidad de estudio didáctico siempre que haya alguien en proceso de aprender algo» (p. 23).

Y bien, si la didáctica estudia la comunicación que genera conocimiento, podemos preguntarnos por la epistemología del conocimiento. Desde una perspectiva integradora del conocimiento, podríamos vincularlo con aquel que se traduce en una mayor conciencia, y el que genera una mayor competencia. La educación plena podría ser la de aquellas personas que consiguen vivir conscientemente y con competencias para los diferentes ámbitos de la vida (Herrán, 2018a). Las tradiciones de estos enfoques tienen sus propios paradigmas y matices internos diferenciales: uno de ellos pro- viene de Oriente y los Maestros Taoístas (Lao Tse, Chuang Tse, por ejemplo), Confucio y el confucionismo o Buda. Su conocimiento es conciencia aplicada a la vida, desde nociones como el no-ser o no-hacer (wu-wei). El conocimiento, entendido desde Occidente, se basa en la duda, la crítica, la construcción y la competencia. Sin embargo, la tradición pedagógica europea y occidental ha ignorado las importantes aplicaciones didácticas de la corriente oriental. Quizá algunos pensadores, como Dewey, Confucio o Makiguchi, trataron de integrar ambas corrientes con la inclusión de enseñanzas como la conexión del ser humano con la naturaleza, la autorrealización, el sentido de la vida o la felicidad plena (Fang, 2016).

La Didáctica Familiar puede comprenderse desde ambos enfoques. Los niños y adolescentes necesitan padres conscientes (Tsabary, 2015) y competentes, al igual que es deseable para el crecimiento y la educación en el contexto de una relación de pareja, tanto la conciencia como la competencia y habilidad interpersonal, emocional, etc. La comunicación educativa basada la tradición occidental, en el ámbito de la familia, podría relacionarse con la competencia emocional, el autocontrol, la capacidad de mostrar afecto, el diálogo o la comunicación positiva, las habilidades sociales, el establecimiento de límites, etc. La comunicación educativa basada en la tradición oriental se orienta al



silencio, la ausencia de respuestas, la no acción (wu-wei), la humildad, el ‘darse cuenta’; en definitiva, la conciencia. Todo es necesario, tanto la competencia, para saber hacer, como la conciencia, para darse cuenta de lo que no hay que hacer, para apreciar fenoménicamente al niño, adolescente o a la pareja. La competencia, por sí sola, puede llevar a resultados tan poco educativos como el adoctrinamiento religioso (Herrán, 2018b) o por otros motivos relacionados con el egocentrismo. La conciencia, por sí sola, puede carecer de habilidades necesarias para educar o contribuir a la educación propia y de otros. Siendo ambas necesarias, sin embargo, la educación familiar se fundamenta exclusivamente en el aprendizaje de competencias que, por otra parte, se limitan generalmente a conocimientos de tipo psicológico o preventivos de diversas problemáticas conductuales, cognitivas o emocionales de los niños y adolescentes. La formación familiar sobre competencias pedagógicas queda relegada a un segundo plano. Y la conciencia educativa, en el ámbito familiar, no se reconoce como un constructo pedagógico necesario. Considerando que quizá la familia sea posiblemente el contexto educativo donde más se adoctrine a niños y adolescentes, una Didáctica Familiar sin una formación basada en la conciencia es claramente insuficiente.

La educación y ‘formabilidad’ de la familia ha asumido tradicionalmente una única direccionalidad: la de la educación de los hijos por parte de sus padres, tutores o familiares. Es la vía sobre la que se ha escrito e investigado con más frecuencia, la que sostiene hasta el día de hoy la Pedagogía familiar. Sin embargo, desde una perspectiva más amplia, se abren nuevas posibilidades teóricas y pedagógicas, como también esbozan algunos autores (Cánovas y Sahuquillo, 2014), aplicables a la Didáctica Familiar. Suponen fenómenos ya presentes, pero no reconocidos ni categorizados bajo la disciplina pedagógica. Si se trata de promover su desarrollo y de que la Didáctica Familiar evolucione, se convierte en imperativo nombrarlos, reconocerlos y conceptuarlos. De forma que la Didáctica Familiar, considerando una perspectiva sistémica y ecológica (Bronfenbrenner, 1981), puede asumir otras direcciones distintas a las de la educación de los hijos, como se propone a continuación.

De un miembro de la pareja hacia el otro

La educación a través de la relación de pareja supone entender esta relación como posibilidades para el crecimiento y la educación mutua, desde las bases del respeto y la apertura (Ortega, 2012), así como para el autoconocimiento, el amor o el desarrollo de conciencia de humanidad, a



través de la relación con el otro. Si la Didáctica se basa en la comunicación educativa que genera conocimiento (González, 2008), como se describía anteriormente, puede conceptuarse y desarrollarse una relación didáctica en el seno de la pareja. Es un campo de aplicación pedagógica distinta a la terapia o enfoque clínico, o al acompañamiento de la pareja desde una perspectiva religiosa. En tanto que la Pedagogía es la ciencia que estudia la educación (Tourinán, 2019), la educación y formación —entendidas como procesos de evolución de la conciencia y de adquisición de competencias para saber vivir plenamente— es susceptible de realizarse en una relación de pareja. Por tanto, la Didáctica Familiar se orienta a la formación, mientras que las ciencias de la salud pretenden el bienestar integral de la persona y la pareja, y la religión, la transmisión de una doctrina en particular.

De los hijos a los padres o tutores

Es decir, la educación de los padres y tutores desde las enseñanzas que les ofrecen sus hijos. En términos educativos, los niños y adolescentes pueden ser personas más conscientes que sus padres o docentes, es decir, más formadas. La transmisión cultural de ideas, creencias, valores, etc., no siempre redundan en una mayor y mejor formación. A veces, ocurre lo contrario. Un ejemplo son los ismos (Herrán y González, 2002) —identificación con una doctrina, movimiento, idea, etc.— de los que carecen los niños generalmente en la etapa infantil (0-6 años), que aparecen después en relación, por ejemplo, a la identificación con el país de nacimiento, la religión que se procesa, etc. El niño, en su primera infancia, puede enseñar a sus padres y docentes la identidad de humanidad desde una mirada inclusiva basada en lo compartido y lo común. Otros ejemplos de enseñanzas por parte de los niños los tenemos en el contexto de pandemia mundial (Rodríguez y Pedregal, 2020), en el que los niños han enseñado su flexibilidad, resiliencia o atención a lo esencial. La Didáctica Familiar, en este caso, se produce desde la comunicación educativa de los niños, por lo que hacen o no hacen, que redundan en un mayor conocimiento para sus padres. Por tanto, se fundamenta en la capacidad de estos últimos de reconocer su ignorancia y mirar a los hijos desde la perspectiva de su propia ‘formabilidad’: observando a los hijos como potenciales maestros.

De los animales domésticos a los miembros de la familia

Es la comunicación educativa que se despierta en la familia desde la observación del animal doméstico y que genera un mayor conocimiento. Esta direccionalidad invita a trascender el enfoque antropocéntrico de



la didáctica. Se basa en las posibilidades educativas de la relación del hombre con la naturaleza, en el sentido expuesto por Comenio (2012) o Rousseau (2011).

Una buena manera de explicar estas posibilidades es recuperar las reflexiones realizadas por el humanista y animalista M. de Montaigne (1533-1592) en sus *Ensayos* (Montaigne, 2008). Concretamente, en el ensayo *Apología de Raimundo Sabunde*, donde se preguntaba sobre las enseñanzas de los animales:

Quando juego con mi gata, ¿quién sabe si no me utiliza ella para pasar el rato más que yo a ella? Platón, en su descripción de la edad de oro bajo influencia de Saturno, entre los principales privilegios del hombre entonces cita la comunicación que tenía con los animales, de cuyas verdaderas cualidades y diferencias entre ellos se enteraba preguntando e informándose; con lo que llegaba a una muy buena comprensión y prudencia gracias a las cuales dirigía su vida mucho más felizmente que nosotros (p. 456).

Es una comunicación basada en la atención del animal, de quien se reconoce como educable por la naturaleza. Así, por ejemplo, nos damos cuenta de que los animales pueden ser maestros en asuntos tan relevantes como el morir, a quienes el hombre no supera en estilo y elegancia (Wukmir, *apud* Herrán y Rodríguez, 2020).

Del maestro interior

Es decir, la educación a través de la conciencia propia que se genera en el seno de la familia. De la educación de cada miembro de la familia, surge su posible maestro interior (Dürckheim, 1982), por tanto, la conciencia de lo que se sabe y lo que no se sabe y, especialmente, de los errores que se cometen, en una vía formativa orientada a qué no hacer o cómo no intervenir (Tejada et al., 2019) en la educación de los hijos o en la relación de pareja. Al igual que se ha identificado el 'ego docente' y su consecuente mala praxis (Herrán y González, 2002), podríamos conceptualizar el 'ego parental/familiar' y su mala praxis, como el área que atiende a los errores de los padres, —por ejemplo, los revisados por Herrán, 2009— o de la pareja relacionados con la falta de conciencia y que lastran las posibilidades educativas de dichas relaciones bidireccionales. La Didáctica Familiar, en este caso, se orienta a la dialéctica y la transformación interior basadas en la toma de conciencia.



De la familia educada a la sociedad en su conjunto

Es la contribución a una sociedad más inclusiva, consciente y abierta desde las aportaciones didácticas de la familia que se forma. Se basa en la comunicación educativa que naturalmente aporta a la sociedad una familia que asume su formación y educación como prioridad. Y ante las representaciones sociales que se forman sobre la familia y su idoneidad desde una perspectiva cultural y social que tensiona, como antes se afirmaba, el funcionamiento de la familia, esta educación de la sociedad por parte de la familia educada puede ser una forma de generar más conocimiento en el conjunto de la sociedad. La vía natural, como se ha descrito en este apartado, es la transformación interior para la transformación familiar y, consecuentemente, para la evolución y la educación de la sociedad.

Conclusiones

Del análisis reflexivo de este artículo, respecto a la familia y su ‘formabilidad’, se deducen las siguientes conclusiones principales: (1) Se ha identificado como un error fundamental de Herbart no recaer en que el concepto de ‘formabilidad’ (*Bildsamkeit*), no solo es asumible para la educación del niño o adolescente y, de hecho, condiciona negativamente las posibilidades de desarrollo de la Pedagogía como ciencia que estudia la educación; (2) En este sentido, se puede entender la ‘formabilidad’ de la familia como un campo fundamental en el avance pedagógico y educativo; (3) Las representaciones sociales y culturales respecto a las funciones de la familia y su sentido, distan mucho de miradas pedagógicas y centradas en la educación; (4) Puede entenderse la Didáctica Familiar como la comunicación educativa en el contexto familiar que genera conocimiento; (5) La Didáctica Familiar no tiene una sola direccionalidad, a saber, de los padres y la familia hacia el niño o adolescente. Incluye la educación y su consecuente acción didáctica en la relación de pareja, las enseñanzas que los niños y adolescentes pueden aportar a sus padres y familiares, la observación para la propia educación de las enseñanzas que pueden aportar los animales domésticos, la transformación interior de los miembros de la familia, así como la relación didáctica de la familia educada y consciente con la sociedad que la incluye.

La lógica y racionalidad empleada en el artículo invitan a ampliar las fronteras de la Didáctica y por tanto supone una contribución teórica para avanzar hacia una educación más completa, que no puede entenderse sin la educación, especialmente, de quienes tienen la responsabi-



lidad de formar a los demás. Esta primera aproximación a la Didáctica Familiar pretende abrir líneas de indagación teórica e investigación empírica que fortalezcan y contribuyan a la evolución de una Pedagogía que vaya más allá del contexto formal de la escuela. En tanto que artículo aproximativo a una nueva concepción de la Didáctica, aplicable al ámbito de la familia y a la educación de todos sus miembros, la limitación principal de este trabajo es la necesidad de una profundización teórica e investigativa más amplia sobre las posibilidades didácticas planteadas, desde el reconocimiento de la ‘formabilidad’ de la familia.



Referencias

- Alonso, J, y Román, J. M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Pirámide.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, A. L., Harris, M., Jacobson, A, y Trotti, J. (2014). Parent teacher education connection: Preparing preservice teachers for family engagement. *The Teacher Educator*, 49(2), 133-151. <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.887169>
- Cánovas, P., y Sahuquillo, P. M. (2014). La familia como contexto de desarrollo y educación. En P. Cánovas, y P. M. Sahuquillo (Coords.), *Familias y menores: Retos y propuestas pedagógicas* (pp. 21-43). Márgenes.
- Caride, J. A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente [To educate and educate ourselves in time, pedagogically and socially]. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 395-413. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03>
- Carson, R. (2016). *Primavera silenciosa*. Editorial Crítica.
- Comenio, J. A. (2012). *Didáctica magna*. Akal.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*.
- Dürckheim, K. F. (1982). *El maestro interior*. Mensajero.
- Fang, M. (2016). Exploring an East-West epistemological convergence of embodied democracy in education through cultural humanism in Confucius-Makiguchi-Dewey. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 36-57. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088066>
- Flecha, A. (2012). Family education improves student's academic performance: contributions from European research. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(3), 301-321. <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.16>
- García Morente, M. (1936). Virtudes y vicios de la profesión docente. *Revista de Pedagogía*, 169, 1-11.
- González, F. E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (coords.), *Didáctica general: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. McGraw-Hill.
- Herbart, J. F. (2012). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Nabu Press.
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Espasa Calpe.
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2860>
- Herrán, A. de la (2009). Sobre lo mal que lo hacemos: La familia como solución posible. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía*, 204, 9-12.
- Herrán, A. de la (2018a). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Edições Hipótese.
- Herrán, A. de la. (2018b). La Pedagogía ante el adoctrinamiento de las religiones. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 23, 1-58. <http://doi.org/10.18226/21784612.V23.ESPECIAL.1>
- Herrán, A. de la (2021). La Didáctica y el paradigma del techo de cristal. Una mirada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. *Revista REDIFE (Red Iberoamericana de Pedagogía)*, 10(4), 31-41. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1247>



- Herrán, A. de la, y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación de profesorado*. Universitas.
- Herrán, A. de la, y Rodríguez, P. (2020). Algunas bases de la Pedagogía de la muerte. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 35-141. <https://practicadocenterevista-deinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/65>
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). *Barriers to parental involvement in education: an explanatory model*. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Jiménez, A. B. (2005). *Modelos y realidades de la familia actual*. Editorial Fundamentos.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (España).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (España).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (España).
- Mallart, J. (2001). Didáctica: Concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda, y N. Rajadell (eds.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martiñá, R. (2005). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Editorial Troquel.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad creadora*. Editorial Kairós.
- Montaigne, M. de (2008). *Ensayos completos*. Cátedra.
- Murcia, N. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Revista Sophia*, 10(2), 169-182. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/251>
- Ortega, J. (2012). El vínculo de la pareja: Una posibilidad afectiva para crecer. *Revista Electrónica Educare*, 16, 3-30.
- Peña, A., y Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. <https://doi.org/10.21500/22563202.577>
- Riera-Jaume, M. A., Ferrer-Ribot, M., Pinya-Medina, C., y Mut-Amengual, B. (2022). La participación de las familias en los procesos de innovación educativa de los centros escolares. *Educar*, 58(1), 255-271. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Quintana, J. M. (coord.). *Pedagogía familiar*. Narcea.
- Rodríguez, P. (2019). ¿Debe educarse la familia para poder educar a los hijos? *The Conversation*. <https://theconversation.com/debe-educarse-la-familia-para-poder-educar-a-los-hijos-119413>
- Rodríguez, P. y Pedregal, M. (2020). ¿Qué nos están enseñando los niños? [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/vOnObxwouDI>
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o de la educación*. Alianza Editorial.
- Ríos, J. A. (2003). Orientación familiar e intervenciones sistémicas. En D. Río, B. Álvarez, S. Beltrán, y J. A. Téllez (coords.), *Orientación y educación familiar* (pp. 27-42). UNED Ediciones.
- Savater, F. (1977). *El valor de educar*. Editorial Ariel.
- Tejada, P., Rodríguez, P., y García, P. (2019). Reflexiones autocríticas de nuestra experiencia docente en el ámbito de la inclusión. En A. de la Herrán Gascón, J. M. Valle López, y J. L. Villena Higuera (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 203-220). Octaedro.
- Tsabary, S. (2015). *Padres conscientes: Educar para crecer*. Ediciones B.



Touriñán, J. M. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación me-soaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 93-115. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.008>

UNESCO (2014). *UNESCO education strategy 2014-2021*. UNESCO.

UNESCO (2015). *Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.

