Pilar Lacasa

Familias y escuelas

Caminos de la orientación educativa

aprendizaje

Visor

Volumen CXXVIII de la Colección Aprendizaje
Diseño gráfico: Alberto Corazón
Dirección de colección: José Ignacio Pozo

© Pilar Lacasa, 1997
© De la presente edición:
VISOR DIS., S. A., 1997
Tomás Bretón, 55 - 28045 Madrid

ISBN: 84-7774-128-X
Depósito Legal: M-31.913-1997

Visor Fotocomposición, S. A.
Impreso en España - *Printed in Spain*
Gráficas Rógar. Navalcarnero (Madrid)

CAPÍTULO 4

La familia como contexto de aprendizaje

> «Soy la hermana de tu abuelo, Chang Yu-i, y antes de contarte mi historia quiero que recuerdes esto: en China una mujer no es nada. Cuando nace, debe obedecer a su padre. Cuando se casa, debe obedecer a su marido. Y cuando enviuda debe obedecer a su hijo. Como ves, una mujer no es nada. Esta es la primera lección que quiero darte para que lo comprendas todo (...)».
>
> «Ahora vivo sola en la ciudad de Nueva York –mi hijo y mis nietos están cerca pero no conmigo– , al estilo americano. En Baoshan, toda la familia vivía junta en un recinto, al estilo chino» (Chang, P. N., *Pies vendados y traje Occidental*, 1996, 21-22).

Resultaría casi imposible entender el desarrollo de niños y niñas con independencia de la familia en la que han vivido, pero lo que ya no parece tan sencillo es determinar lo que realmente se aprende en ella. El texto con el que comienzo estas páginas es un buen ejemplo de esta idea. El sentido común nos lleva a pensar que en la familia se adquieren los primeros hábitos, necesarios para que las criaturas puedan desenvolverse en la vida cotidiana e ir ampliando cada vez más el mundo inmediato en que se ven inmersas. En las páginas que siguen me fijaré en la familia como entorno de aprendizaje. Exploro el tema desde algunos presupuestos que conviene hacer explícitos, y que tienen sus raíces en lo que otros han pensado (por ejemplo, Heath, 1983; Rogoff, 1990/93; Rogoff, Mistry, Goncu & Mosier, 1993; Wells, 1981). Me atreveré a sintetizarlos en los siguientes puntos.

- En primer lugar, los adultos de una comunidad, como miembros más expertos de ella, organizan las actividades y entornos en los que los niños y niñas participan con el fin de que lleguen progresivamente a ser miembros de pleno derecho en su comunidad.
- Los entornos y actividades en que las personas participan están definidos por sus metas. Estas no son exclusivamente individuales sino que están inmersas en tradiciones milenarias de las que no podemos prescindir.

• Las actividades que las personas realizan en su comunidad son inseparables de instrumentos que contribuyen a conformarlas y que están revestidos de significado. En este contexto asumo que entre ambos elementos existe una relación dialéctica.

• Niños y adultos crecen y se desarrollan conjuntamente mientras transforman el mundo y el entorno en que les ha tocado vivir.

Tratando de profundizar en las relaciones de los individuos con su comunidad, el capítulo se organiza alrededor de tres núcleos temáticos. Exploraré, en primer lugar, la familia como el *primer entorno de socialización* donde los pequeños adquieren instrumentos que les permitirán en el futuro integrarse en sus respectivas comunidades. Prestaré también especial atención al hecho de que las familias están inmersas, a su vez, en *comunidades culturales más amplias* desde cuyos valores es preciso entender prácticas específicas de socialización. Me fijaré, en segundo lugar, en el hecho de que la familia no es el único escenario de crianza, sino que niños y niñas van ampliando progresivamente sus contextos de actividad y que, entre ellos, la escuela desempeña un importante papel. Finalmente, describiré algunos intentos de establecer puentes entre ambos entornos (ver figura 4.1).

Escenarios de crianza y adquisición de patrones culturales

Que la familia es el contexto de crianza más importante en lo primeros años de la vida nadie lo pone en duda. El saber popular describe bien este escenario y dice que en él las niñas y los niños adquieren las primeras habilidades: allí aprenden a reír y a jugar, se les enseñan los hábitos más básicos relacionados con la alimentación, por ejemplo, cómo se utiliza un tenedor y un cuclillo para ser una persona educada, o con la higiene –todos los días hay que lavarse los dientes–, se adquieren también otros valores, acerca el modo en que determinadas acciones pueden juzgarse como buenas o malas, y que orientarán la actividad presente o futura. Sin embargo, cuando empezamos a rastrear qué es un contexto de crianza, muchos han sido los autores que se han ocupado del tema, a lo largo de este capítulo me iré fijando en algunos de ellos. Me detendré primero en Bronfenbrenner (1970/1993). En su opinión, para juzgar la valía de una sociedad, para concretar qué perdurará de ella y qué será eliminado, es preciso considerar de qué forma una generación se ocupa de la siguiente, es en este marco donde se sitúan los procesos de socialización:

> «Si a los niños y jóvenes se les brinda la oportunidad de desarrollar sus capacidades al máximo, si se les proporciona el conocimiento que les permita entender el mundo e intentar cambiarlo, las perspectivas de futuro son brillantes. Ahora bien, una sociedad que descuida a sus niños, por muy bien que funcione en otros aspectos, corre el riesgo de desarticularse y perecer» (Bronfenbrenner, 1970/1993, p. 15)

Figura 4.1. Niñas y niños adquieren en la familia sus primeras pautas de actividad.
© C. Andrés.

La socialización es inseparable, por tanto, de una relación entre generaciones. Se insiste, sin embargo, en que la familia no es el único agente educativo posible. El proceso comienza en ella pero no termina allí:

> «El mundo exterior tiene un impacto considerable desde el momento en que el niño comienza a relacionarse con personas, grupos e instituciones, cada una de la cuales le impone sus perspectivas, recompensas y castigos, contribuyendo así a la formación de sus valores, habilidades y hábitos de conducta» (Bronfenbrenner, 1970/1993, p. 16).

Este autor, en uno de sus trabajos más clásicos (Bronfenbrenner, 1979/1985), examina los escenarios del desarrollo humano señalando que muchas veces se pone el acento en las dimensiones individuales olvidando las interacciones de los factores que constituyen dichos escenarios y, sobre todo, de las personas que están allí presentes. En su opinión, este planteamiento deja fuera muchos de los aspectos que podrían contribuir a explicar los entornos humanos y los procesos de socialización que en ellos se producen. El autor propone acercarse a los contextos de desarrollo desde los siguientes presupuestos.

- En el *contexto de desarrollo primario* la niña o el niño pueden observar y asimilar patrones de actividad en uso, progresivamente cada vez más complejos, conjuntamente o bajo la guía de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas y con las que se ha establecido una relación emocional positiva.
- Un *contexto de desarrollo secundario* es aquel que ofrece a los pequeños oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que han aprendido en los contextos primarios, pero ahora sin la intervención directa o la guía de otras personas.
- El *desarrollo potencial de un escenario* depende del grado en que terceras personas presentes en él apoyen o socaven las actividades de aquellos actualmente implicados en la interacción con el niño. Por ejemplo, cuando el padre constituye un apoyo para la madre, ésta es más efectiva en la alimentación de su hijo, mientras que el conflicto matrimonial va asociado a dificultades de la madre en dicha alimentación.
- El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función de los *vínculos que pueden establecerse con otros escenarios.* Un ejemplo de ello son los programas que, implicando actividades relacionadas con la lecto-escritura, se proponen establecer puentes entre la escuela y el hogar.

Creo, en cualquier caso, que teniendo en cuenta el hecho de que los escenarios de crianza no puedan considerarse ajenos a otros contextos en los que están inmersos nos conduce, quizá indirectamente, a la idea de que *no son independien-*

tes de la cultura. Este tema se planteó ya con fuerza en la década de los años setenta. LeVine (1974; 1982), por ejemplo, asume en ese momento que la maternidad o la paternidad son procesos de carácter universal si bien varían en función de marcos específicos desde los cuales las personas educan, protegen y crían a los más jóvenes. Es decir, aunque existen metas compartidas por las familias en cualquier lugar del mundo, que incluyen la supervivencia física y el automantenimiento, también los niños y niñas llegan a formar parte, desde ellas, de los valores culturales que contribuyen a configurar sistemas de actividad diferenciados. Desde esta perspectiva, Levine considera que las primeras formas de aprendizaje en la familia dependen de dos factores: a) la estructura familiar, teniendo en cuenta que ella misma se ve afectada a su vez por el sistema cultural en el que está integrada; b) la mediación parental que canaliza las influencias del entorno y determina la naturaleza de las primeras experiencias interpersonales.

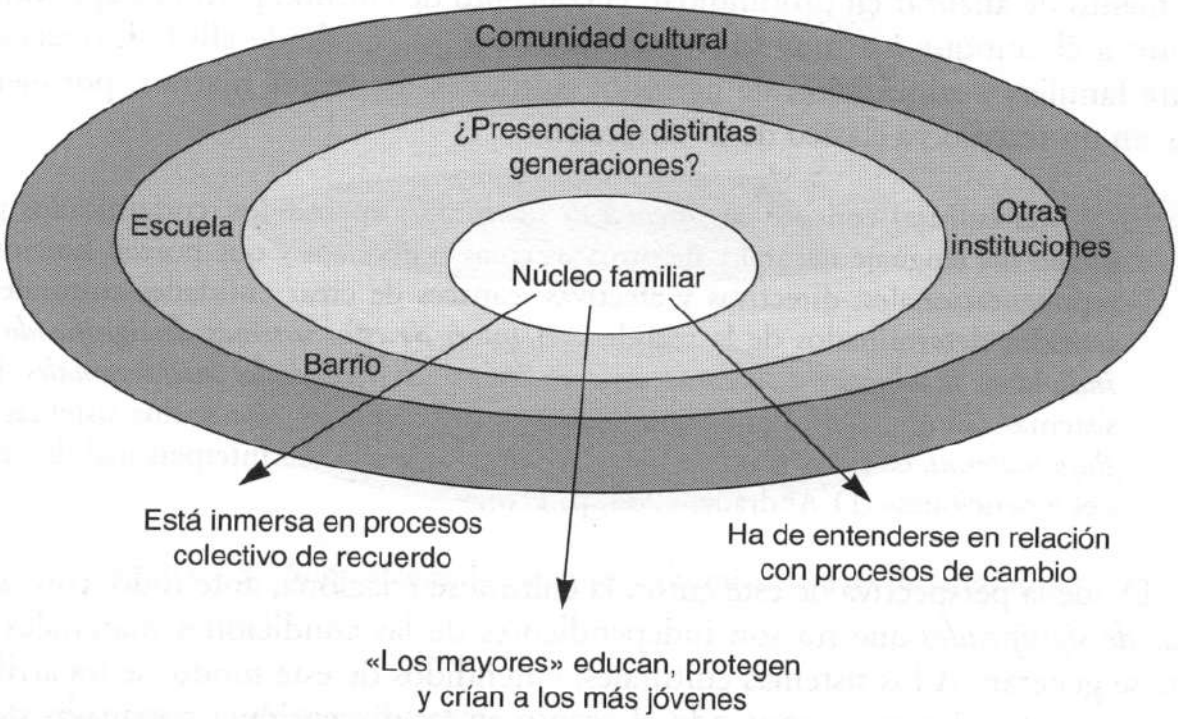


Figura 4.2. La cultura: ¿un marco desde el que explorar las familias?

También Bronfenbrenner ha resaltado la estrecha relación entre los procesos de socialización y la cultura en un trabajo que merece la pena considerar, escrito en la década de los setenta pero traducido recientemente al castellano, *La educación de los niños en dos culturas (1970/1993).* En él se comparan las prácticas educativas que se llevan a cabo en EE.UU. y la URSS. Las razones de elegir éstos dos entornos culturales, según él mismo indica, son de carácter sociológico más que

político. Ambos contextos se enfrentan a problemas propios de sociedades industrializadas desde formas de organización social diferentes que se apoyan, sin duda, en distintos sistemas de valores. Por lo que se refiere a los procesos de socialización, la diferencia fundamental entre esas dos culturas está en la forma en que se distribuyen las responsabilidades educativas. Así, mientras que en EE.UU. suele pensarse que la familia es el contexto de desarrollo más importante y la participación de grupos ajenos a ella representa un papel muy secundario, en la antigua Unión Soviética eran los llamados *colectivos infantiles,* entornos donde las formas de actividad se organizan colectivamente, los que constituían las estructuras básicas de los programas de educación infantil.

Pero, aun aceptando que las relaciones familiares no son independientes de la cultura, hay que tener en cuenta que no todos los investigadores se ponen de acuerdo a la hora de proponer una definición de ella y, por lo tanto, el tema de sus relaciones con los procesos de socialización no es sencillo. No es este el momento de analizar en profundidad el concepto de cultura, pero nos aproximaremos a él, aunque sea muy brevemente, para explorar desde allí la interacción entre familias y adquisición de patrones culturales. Podemos fijarnos, por ejemplo, en un trabajo ya clásico de D'Andrade:

> «(la cultura) consiste en *sistemas de significados* aprendidos, comunicados por medio del lenguaje natural y de otros sistemas simbólicos y que poseen funciones representacionales, directivas y afectivas, capaces de crear entidades culturales y sentidos determinados de la realidad. *A través de estos sistemas de significado los individuos se adaptan a su entorno y estructuran sus actividades interpersonales.* Los sistemas culturales de significado afectan y son afectados por varios sistemas de *flujo material,* como el flujo de bienes y servicios y una red interpersonal de órdenes y peticiones» (D'Andrade, 1984, p. 116).

Desde la perspectiva de este autor, la cultura se relaciona, ante todo, con *sistemas de significados* que no son independientes de las condiciones materiales en que se generan. A los sistemas culturales, entendidos de este modo, se les atribuyen cuatro funciones: a) poniendo el acento en las dimensiones cognitivas de la cultura, ésta se asocia a conjuntos de conocimientos y creencias sobre el mundo que tienen un valor adaptativo, hablamos entonces de la *dimensión representacional* de la cultura; b) pero esos sistemas de significados no se quedan sólo en formas de conocimiento, no basta con la comprensión sino que es necesario un compromiso en la acción; me atrevo a pensar que dichos sistemas llevan implícitas determinadas formas de actuación que se revelan en actividades de los individuos, todo ello es lo que D'Andrade considera como *función constructiva* de la cultura; c) los sistemas de significados, que conforman el conocimiento y las prácticas de los individuos que comparten una cultura, tienen una *fuerza direc-*

tiva experimentada por las personas en forma de obligación, tanto interna como externa, y que no es ajena a fuerzas motivacionales que impulsan a la acción; d) finalmente, los sistemas de significados tienen además una *función evocativa* que se relaciona con los mecanismos psicológicos a través de los cuales se expresan las ideas, muchas veces estando presentes a través del mundo físico cuando éste adquiere un carácter simbólico. Lo que quiero mostrar a continuación es cómo estas cuatro funciones de los sistemas de significación que constituyen la cultura van siendo adquiridas por las criaturas en el entorno familiar y, de un modo u otro, diferentes investigaciones se han ocupado de mostrarlo.

Figura 4.3. Adquisición de patrones culturales a través de la familia.

Desarrollar marcos de conocimiento

He señalado ya que niños y niñas adquieren los primeros patrones y hábitos de conducta desde el marco de los contextos de crianza donde se desarrollan y que, a su vez, están inmersos en sistemas culturales diferenciados. Lo que ahora quiero plantear es *hasta qué punto dichos contextos contribuyen a configurar los esquemas representacionales desde los que los pequeños van a enfrentarse al mundo.* La cuestión no es nueva y fue planteada en términos mucho más amplios por Cole y sus colaboradores (Laboratory-of-Comparative-Human-Cognition, 1983) buscando ir más allá de la metáfora que considera a la mente humana como un

único *procesador central,* cuyos procesos tienen carácter de universalidad y son independientes del entorno. También estudios más recientes (por ejemplo, Kim y Choi, 1994) asumen que *la cultura proporciona estrategias cognitivas que contribuyen a organizar, interpretar y representar el mundo físico y social.* Se destaca así el hecho de que el aprendizaje cultural tiene lugar en el contexto familiar a través de procesos de *transmisión cultural* entre los que destacan dos subprocesos: a) la *enculturalización,* mediante la cual los niños y las niñas adquieren valores y normas, sin que tenga lugar una enseñanza específica y b) la *socialización,* que responde a un intento deliberado de conformar la conducta infantil como algo socialmente aceptable y deseable. Ambos procesos se llevan a cabo tanto en la familia como en las instituciones públicas, aunque a veces entre ambas pueden existir profundas discrepancias.

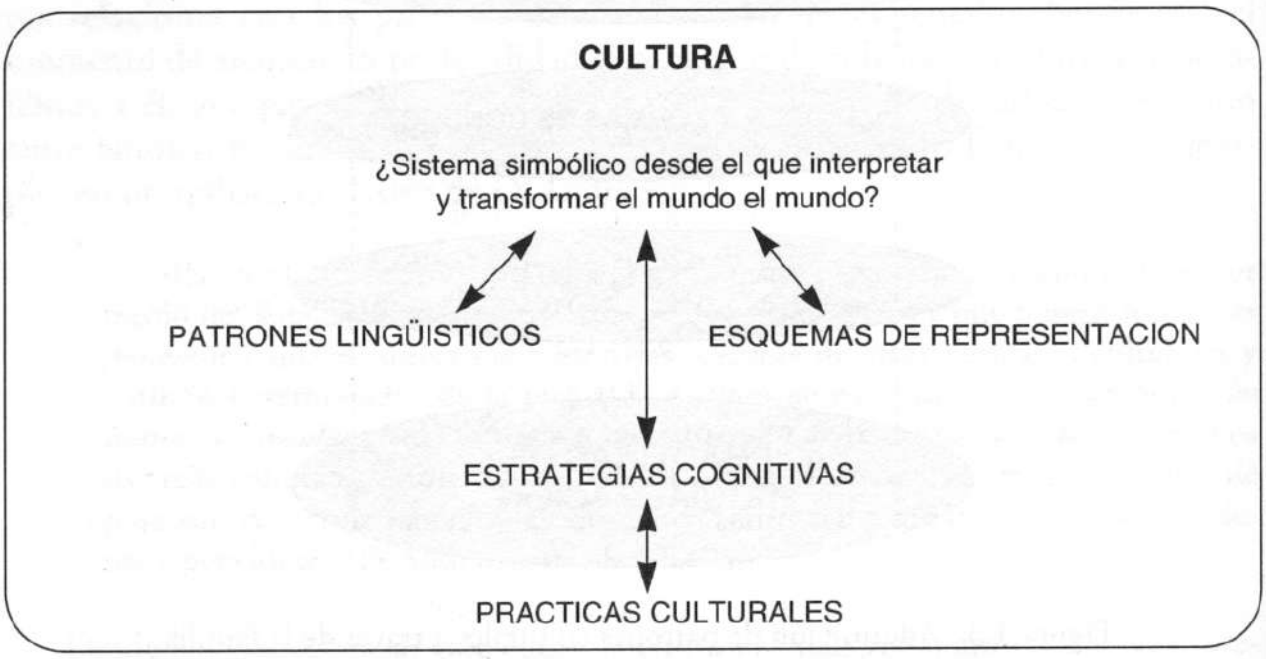


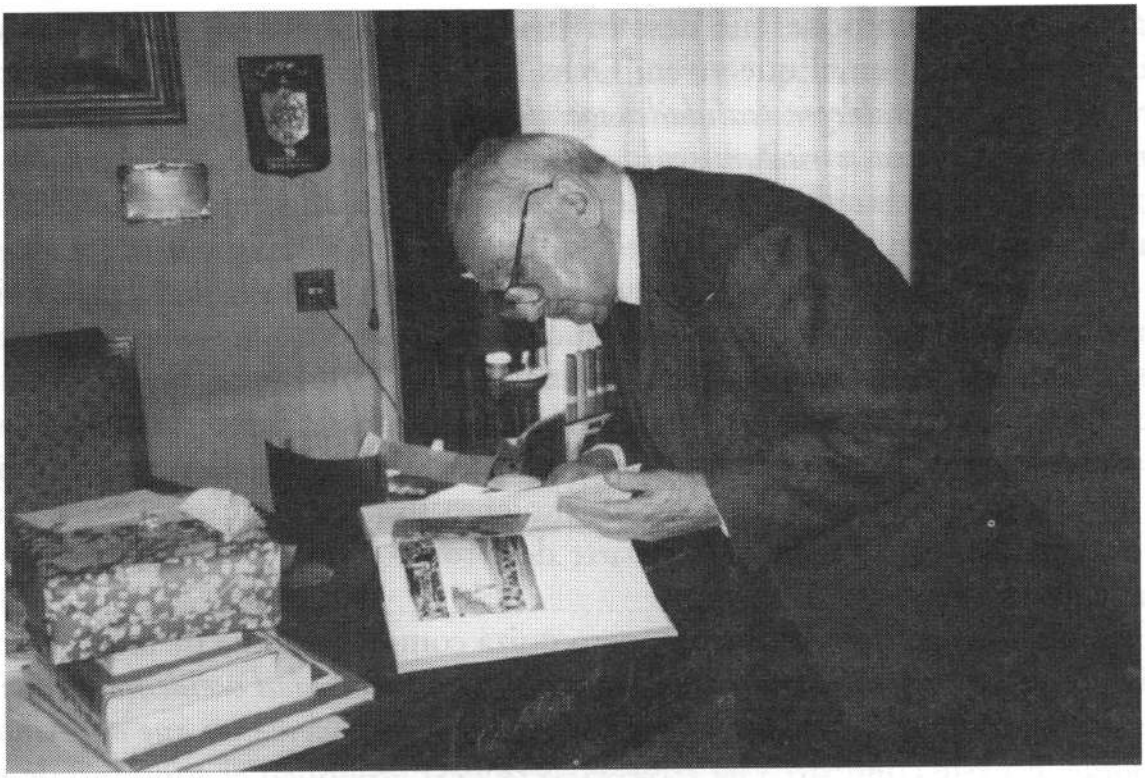
Figura 4.4. Familia, cultura y conocimiento.

Pero, ¿cuáles son *esos marcos de conocimiento* que los más pequeños adquieren en esos primeros escenarios de desarrollo? Situándonos en un enfoque vygotskiano resulta imprescindible apelar a la adquisición y desarrollo de *sistemas lingüísticos,* estrechamente relacionados con los procesos psicológicos superiores. Desde esta perspectiva, al considerar las relaciones entre los procesos de socialización y adquisición del lenguaje, éste se convierte en un instrumento que contribuye a que los pequeños se integren en su grupo social si bien, a su vez, se va transformando a través del proceso. Cómo se produce esa socialización lingüística es algo que puede analizarse desde la perspectiva de diferentes teorías.

Situándose en un enfoque que destaca la interacción entre los individuos y el marco sociocultural en el que viven, Ochs (1990) considera que *la lengua es un instrumento para establecer realidades sociales y psicológicas y también un sistema simbólico que codifica estructuras culturales.* En este contexto la socialización del lenguaje, y con él la adquisición de sistemas representacionales, se produce cuando los más pequeños participan en rutinas de imitación que incluyen tanto contenidos como formas lingüísticas. Pero es preciso ir más allá de estas prácticas y considerar que la socialización se produce a través de otros fenómenos situacionales, quizá más complejos, que se relacionan con sentimientos y creencias, identidades, formas de relación, etc. En esta línea Ochs insiste también en la idea de que determinadas disposiciones socioculturales organizan las prácticas comunicativas y éstas, a su vez, generan un conocimiento sociocultural entre los novatos que es necesario para llegar formar parte del propio grupo social (ver figura 4.5 en la página siguiente).

En una línea de trabajo distinta, pero quizá complementaria de la anterior, se analiza *cómo las prácticas educativas parentales en una sociedad occidental contribuyen a configurar determinadas estrategias de conocimiento desde las que aproximarse al mundo.* En este contexto Vila y Bassedas (1994) proponen el concepto de *estimulación del desarrollo,* que ha de entenderse en el marco de las relaciones que niños y niñas establecen con las personas adultas como agentes de socialización. Se establece así una distinción entre madres más o menos estimulantes, en cuanto que ponen en práctica actividades que implican reto y demanda para los pequeños y que condicionaran sus estrategias cognitivas en el futuro. Dichas conductas parentales pueden relacionarse, a su vez, con el modo en que los cuidadores perciben el desarrollo infantil. Así, en ocasiones, expectativas bajas respecto a lo que los niños y las niñas son capaces de hacer surgir comportamientos que no exigen a los pequeños ir más allá de sus capacidades presentes. Desde este punto de partida, Vila y Bassedas se fijan en una niña y un niño, María y Juan, de nivel socioeconómico bajo, que asisten a un mismo colegio y a una misma aula. Los resultados del trabajo mostraron que existían diferencias entre ambos a favor del niño en cuanto que participaba en actividades más diversificadas y que suponían, además, una mayor utilización del lenguaje. Más concretamente, parece que la madre de Juan dialoga con el futuro, mientras que la de María lo hace con el presente y no es capaz de llevarle más allá de las situaciones inmediatas. También existen diferencias importantes en la forma en que las madres percibían las relaciones de sus actividades con el desarrollo de los pequeños; por ejemplo, la madre de Juan estaba más preocupada por las consecuencias escolares de la actividad de su hijo que por su autonomía relacional.

En suma, quiero insistir en cómo la familia es uno de los primeros entornos de socialización donde niños y niñas adquieren marcos de conocimiento, sistemas de representación e instrumentos cognitivos desde los que se aproximan a la



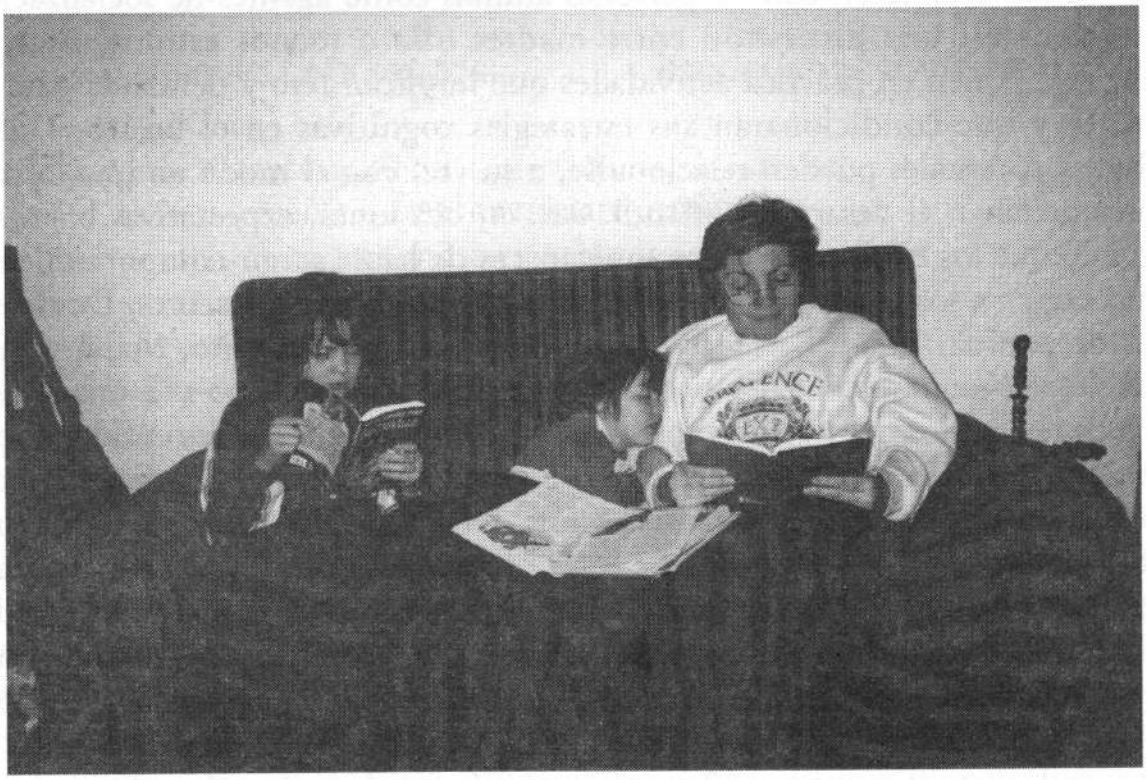


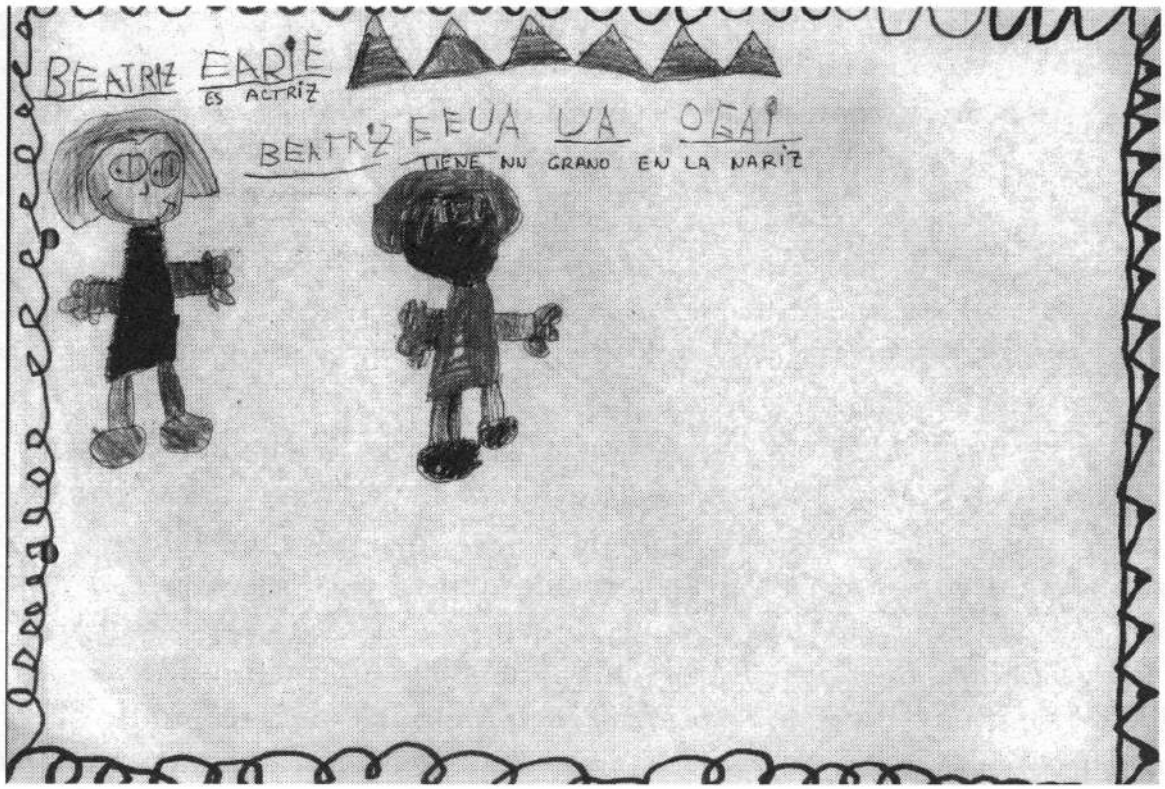
Figura 4.5. Niños y niñas adquieren los instrumentos de su cultura observando a los mayores e imitando, en ocasiones, muchas de las actividades presentes en su entorno inmediato. © C. Villaverde.

realidad y comienzan a interpretar el mundo, dichos marcos se van construyendo en interacción con las personas adultas mientras participan en actividades propias de su comunidad. A su vez, los marcos de conocimientos de los adultos van cambiando también como consecuencia de esos procesos de interacción.

La adquisición de valores y formas de conducta

En cualquier caso, los procesos de socialización van mucho más allá del dominio de un conjunto de patrones lingüísticos o de esquemas representacionales. Es necesario, tal como nos decía D'Andrade (1984) en el trabajo al que previamente he aludido, que esos esquemas sean aceptados por las personas y que, además, lleguen a formar parte de la actividad y la dirijan.

En esta línea de trabajo podemos situar las aportaciones de Goodnow (1990), en un estudio relativamente reciente referido al concepto de socialización del conocimiento. Se nos muestra cómo el hecho de conocer no puede entenderse con independencia de sistemas de valores que organizan la actividad. De hecho, se nos dice, existen valores culturales relacionados con lo que ha de ser aprendido y en qué momento ha de adquirirse. Lo que ahora quiero destacar es el modo en que las mismas actividades cognitivas pueden ser valoradas y medidas de acuerdo con patrones culturales. Por ejemplo, la autora se pregunta por qué las personas consideran que unas conductas son más inteligentes que otras. Tras esta cuestión se esconde una determinada forma de entender la inteligencia que no es ajena a las diferentes formas de socialización que están presentes en las familias y, más concretamente, en los procesos de desarrollo infantil. En este trabajo Goodnow se fija, por ejemplo, tomando como objeto de análisis el dibujo, cómo los niños valoran los dibujos realizados por otros niños con el fin de determinar si, en su opinión, habían sido hechos por niños pequeños o mayores y explorar de este modo como van evolucionando sus patrones de valoración y los mecanismos que podrían explicar esos cambios. Desde esta perspectiva la autora, al analizar las respuestas infantiles, encontró que existían patrones de cambio que podían relacionarse con la edad, de tal manera que los niños y niñas más mayores se aproximaban más al juicio del experto y sus opiniones tenían una mayor consistencia. Por ejemplo, si pidiésemos a un grupo de niñas y niños que valorasen los dibujos que aparecen en la figura 4.6 comprobaríamos, quizá, en qué medida sus juicios se aproximan a las valoraciones de las personas expertas, apoyándose en patrones configurados socialmente.



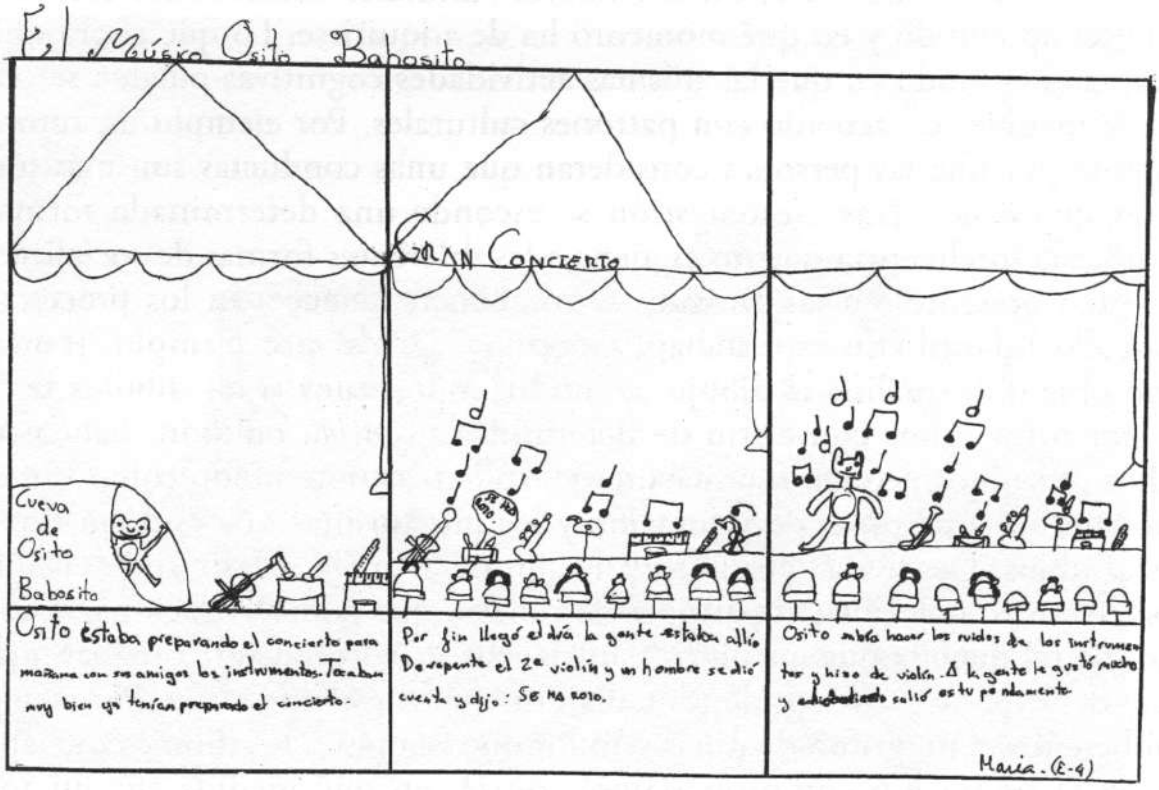


Figura 4.6. Valores culturales y construcción del conocimiento.

Lo que se pregunta Goodnow es *cuáles son los mecanismos que explican estos cambios en la adquisición de valores cognitivos.* A su juicio, la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas han de entenderse como procesos que están en estrecha relación con los valores culturales y, desde esta perspectiva, se especifican dos mecanismos : a) *los mensajes modelados,* que están implícitos en organizaciones rutinarias de la vida y que se transmiten con particular fuerza y riqueza a través del discurso, aunque dichos mensajes vayan mucho más allá de la mera expresión lingüística, y b) *la identidad social,* concepto con el que se alude al hecho de que el conocimiento no es independiente de lo que se valora en determinadas situaciones vitales desde las que se va configurando la propia identidad.

Desde una perspectiva distinta podemos mostrar también cómo los valores culturales orientan la actividad humana en cuanto que al ser asumidos y aceptados por las madres o los padres van a incidir directamente en la conducta infantil. En este sentido es necesario insistir en la idea de que sería difícil comprender cualquier proceso de socialización sin considerar el papel que allí desempeñan las personas, más concretamente, tanto los adultos como los iguales con quienes niños y niñas se relacionan. En esta línea, y poniendo en estrecha relación prácticas y creencias, diferentes trabajos han analizado cómo las primeras relaciones familiares inciden en las conductas que los niños y niñas mantienen posteriormente en la infancia con los iguales. Rubin (1994), por ejemplo, que coordina un número monográfico dedicado a este tema, señala que la información sobre papeles sociales, reglas y, en general, diversos aspectos que controlan las relaciones sociales se transmiten a través de los procesos mismos de interacción. En este sentido, el mundo de las relaciones entre iguales es similar a cualquier otro universo social en cuanto que los individuos se comportan de acuerdo con determinados patrones que son socialmente aceptados. Desde este punto de vista, el estudio de Profilet y Ladd (1994) se pregunta *si existen constelaciones de conductas parentales asociadas de forma significativa con las habilidades sociales de niñas y niños.* Para responder a la cuestión los autores analizan la forma en que las madres construyen representaciones acerca de la competencia social de sus hijos y el modo en que organizan su entorno social. Los resultados mostraron cómo las madres que valoraban menos a los niños y niñas en relación con sus habilidades sociales eran las que mostraban una mayor preocupación en relación con este aspecto, además participaban menos en la organización de las relaciones sociales de sus hijos e hijas a un nivel informal. Por el contrario, las madres que mostraban menos preocupación organizaban y facilitaban las relaciones de sus hijos, promovían la autonomía y tenían tendencia a considerarlos como más sociables.

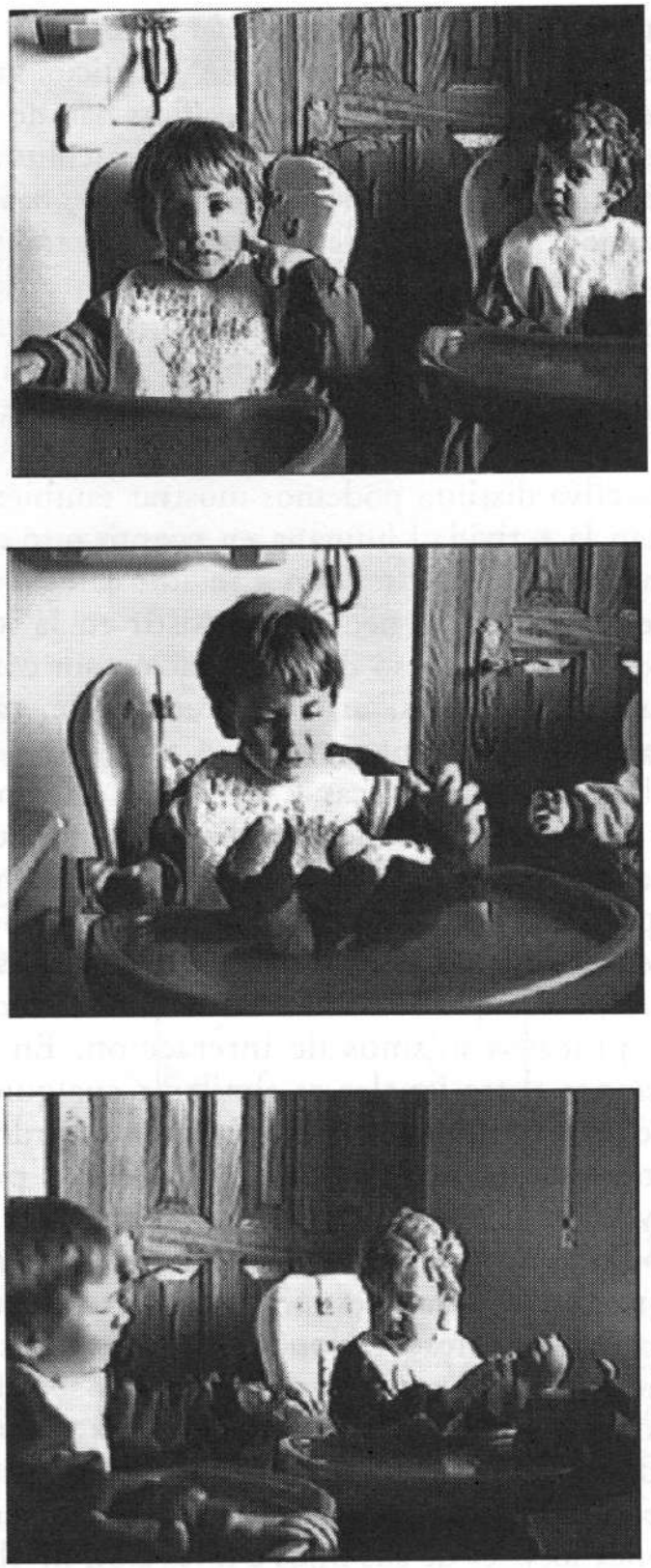


Figura 4.7. Los niños aprenden a interactuar con sus iguales en contextos organizados por las personas adultas. © C. Andrés.

En suma, lo que todos estos estudios señalan es que determinados esquemas de representación que las personas manejan por el hecho de pertenecer a una cultura no son sólo formas de conocimiento ajenas a la acción ni esquemas de valoración. Es necesario pensar que dichos esquemas inciden directamente en la práctica tanto de las personas adultas como de los niños o niñas que aprenden los patrones de actividad más propios de su grupo social.

Papeles sociales y prácticas educativas

Al revisar la dimensiones que D'Andrade incluye en la cultura podemos recordar que aludía a un conjunto de soportes a través de los cuales los sistemas representacionales adquirían entidad. Dichos soportes pueden ser físicos o manifestarse en las prácticas sociales, formas de organización, etc. Si queremos ejemplificar cómo los sistemas de representación pueden adquirir entidad a través de sistemas materiales, basta detenerse un momento en todos los elementos que durante siglos han expresado los valores religiosos, por ejemplo, templos o imágenes que tratan de hacer presentes a los ojos humanos las más diversas divinidades. Pero no todo son soportes físicos, pueden existir las más diversas formas simbólicas que se manifiestan en determinadas formas de organización social. Como ejemplo nos fijaremos en algunos trabajos que analizan los procesos de socialización en culturas no occidentales, valorando la colectividad más que el individualismo.

Nsamenang y Lamb (1994), por ejemplo, parten de la idea de que es posible diferenciar entre aquellas culturas que ponen el acento en aspectos tecnológicos y aquellas otras que insisten en el aspecto social, ambas están inmersas en imperativos ecoculturales que se fijan en los canales por medio de los cuales los individuos adquieren derechos morales, posiciones sociales o habilidades técnicas que les permiten llegar a formar parte de su grupo social. Se parte de la idea de que las fuentes de los valores parentales son de tres tipos: el conocimiento popular, la experiencia ontogenética o la literatura y el conocimiento de los expertos. En el caso de algunos pueblos africanos esos valores y normas se organizan en dos núcleos: a) interdependencia y responsabilidad colectiva; b) a los niños se les asignan determinados papeles, lo que permite hablar de un desarrollo social y no sólo de una maduración biológica. Lo que interesa destacar es que el énfasis se pone en la obediencia y en la responsabilidad social más que en la importancia de la comunicación verbal o en el individualismo, lo cual no impide que los niños y las niñas participen activamente en su proceso de socialización.

En una línea de trabajo semejante, Oloko (1994) explora un importante aspecto relacionado con la socialización de los niños y niñas en Nigeria. Se trata de aprendizaje en la venta callejera como una forma de participación en el man-

tenimiento de la economía familiar. Se interpreta como una forma de inculcar el *colectivismo*, uno de los valores centrales que subyacen a la estructura social de las sociedades tradicionales cuyo sistema económico se apoya en la agricultura. Los valores que se asumen en esas sociedades son, entre otros, los siguientes: la creencia en autoridades supranaturales, la idea de que esos valores existen desde un tiempo inmemorial, incluso el derecho a exigir que sean aceptados, su justificación en términos de eficacia, etc. Muchas veces, y es lo que ocurre en Nigeria, esos valores se oponen a otros que van apareciendo en el proceso de modernización; por ejemplo, el papel concedido a las familias como agentes de socialización está siendo desplazado por el que se atribuye a la escuela considerada como una organización especializada. Este es el contexto en el que en Nigeria los niños y las niñas son entrenados en la venta callejera, una de las tareas específicamente infantiles. Esa participación infantil en la economía responde, por una parte, a una tradición en la que el mercado está presenta en la vida cotidiana pero, además, resulta especialmente adaptativa: a) niños y niñas participan de la ocupación del padre o madre de mismo sexo, de esta forma se les aportan instrumentos que serán útiles en su vida futura; b) constituye una forma rápida de acumular capital con poco coste; c) los niños comienzan a ser educados en la competitividad; d) facilitan la participación de la mujer en la vida económica. Todo ello contribuye a proporcionar a los pequeños un conocimiento de la vida cotidiana, si bien no puede olvidarse que, cuando se compara el rendimiento escolar de los niños que venden en las calles con otros que no lo hacen, aquellos resultan perjudicados.

Figura 4.8. Diferencias en los patrones de socialización.

En suma, lo que muestran estos estudios es que los sistemas de representación, que generan valores y prácticas de crianza específicas, se hacen presentes en estructuras sociales de las que los más pequeños han de participar.

Cultura y prácticas de socialización

Tengo casi la certeza de que quien haya seguido hasta aquí la lectura de este capítulo habrá comprendido ya que analizar como la cultura conforma la actividad humana exige, sin duda ninguna, ir más allá de los procesos de conocimiento propiamente dichos y todo ello porque las personas somos algo más que cabezas pensantes. En este sentido es difícil entender la construcción del conocimiento poniendo el acento en el sujeto que conoce y prescindiendo de las prácticas en las que ese conocimiento adquiere significado. Diferentes autores (Cole y Engeström, 1993, 1995; Goodnow, Miller y Kessel, 1995) han explorado esas prácticas considerando conjuntamente dos dimensiones de la actividad humana que se entretejen, el conocimiento y la acción. También en esta línea existen distintas investigaciones que examinan procesos de socialización en el marco de distintas culturas tomando como punto de partida el entorno familiar (por ejemplo, Goodnow, 1996; Goodnow y Bowes, 1994; Rogoff *et al.*, 1993; Shweder, Jensen y Goldstein, 1995).

No voy a detenerme ahora en una presentación detallada de todos estos estudios pero si me gustaría reflexionar un momento sobre los presupuestos que parecen ser comunes a todos ellos y que, aun asumiendo el riesgo de excesiva simplificación, me atreveré a sintetizar en, al menos, cuatro aspectos: a) la actividad de las personas tiene sentido para quienes, como agentes, la llevan a cabo desde las *comunidades sociales e históricas* en las que participan, b) dicha actividad es inseparable de las *metas*, implícitas o explícitas, que orientan y dirigen las acciones de las personas en su medio material, social e histórico cultural, c) las acciones están mediadas por *instrumentos* revestidos de significado por quienes los utilizan, d) *los sistemas de significado*, presentes en la cultura desde la que se organiza la actividad humana, son inseparables de procesos psíquicos superiores en los que la actividad individual y colectiva se entretejen. Reflexionaré ahora, brevemente, acerca de cómo estos presupuestos se hacen explícitos considerando, a modo de ejemplo, uno de los trabajos a mi juicio más interesantes realizados por Rogoff y sus colaboradores (1993) cuando analizan patrones de socialización familiar en diferentes culturas, poniendo el acento en las prácticas desde las que las personas construyen el conocimiento .

El concepto en torno al cual se organiza este estudio es el de *participación guiada*, nuclear en los trabajos de Barbara Rogoff cuando se trata de explicar los procesos de desarrollo y aprendizaje humanos. El objetivo del estudio concreto al

que me refiero, centrado en las prácticas de socialización familiar, es examinar las variaciones culturales en las *metas del desarrollo* y en los *medios disponibles para los niños y las niñas*, tanto por lo que se refiere a su observación y participación en importantes actividades organizadas culturalmente, como en la forma de recibir instrucción acerca de una determinada actividad fuera del contexto en la que ésta se lleva a cabo habitualmente. El desarrollo infantil se entiende como un proceso que tiene lugar en una comunidad específica, considerando a ésta como un grupo de personas que tienen una organización local común, los mismos valores y prácticas. En principio se establece una distinción entre aquellas comunidades que permiten y promueven la observación de las actividades de las personas adultas por parte de las niñas y los niños, de forma que los pequeños participan de ellas cada vez más activamente, y aquellas otras comunidades que limitan su acceso a las actividades de los adultos, y todo ello justificando una separación en función de la edad. Lo que le interesa es *analizar cómo los niños llegan a participar cada vez más activamente en las actividades que ocurren en torno a ellos*, considerando que

> «(...) el desarrollo infantil es un proceso creativo de participación en la comunicación y en empresas compartidas, ambos derivan y revisan las tradiciones y prácticas de la comunidad» (Rogoff *et al.*, 1993, p. 3).

Estos investigadores, en un intento de establecer relaciones entre la dimensión individual y universal del desarrollo, suponen que existen *procesos básicos similares* en la participación guiada a través de diferentes culturas. Dichos procesos suponen construir puentes entre las interpretaciones que los participantes dan a las situaciones cuando llevan a cabo una estructuración conjunta del entorno; todo ello se hace evidente a través de un mutuo compromiso entre los cuidadores y los pequeños cuando, conjuntamente, construyen sus actividades. Por su parte, *las variaciones* tienen relación con las metas específicas del desarrollo del niño, propias de cada comunidad. Desde esta perspectiva es posible distinguir entre aquellas comunidades donde son los adultos quienes estructuran las situaciones de aprendizaje, dirigiendo la atención, motivación y compromiso de los pequeños, y aquellas otras en las que son los niños y las niñas quienes tienen una responsabilidad mayor en la estructuración de las situaciones.

En el estudio que llevan a cabo Rogoff y sus colaboradores (1993) participan cuatro comunidades que varían, en principio, en el modo en que los niños están presentes en las actividades de los adultos: en *San Pedro (Guatemala)* los pequeños pueden observar rutinariamente a sus madres cuando trabajan en el hogar en actividades relacionadas con la economía familiar, lo mismo ocurre con niños y niñas en una *tribu india*, donde están en contacto con las madres mientras realizan tareas en el campo o trabajos cotidianos

pagados fuera del hogar. Por el contrario, en *la comunidad turca, urbana de clase media* o en *la norteamericana* el niño o la niña no acompañan a sus madres en actividades distintas al cuidado de la casa. En cada una de estas comunidades se observaron 14 familias con niños y niñas entre 12 y 14 meses, la cuidadora solía ser la madre. Durante las visitas a los hogares, organizadas en forma de entrevistas, estaban presentes la madre, el pequeño o la pequeña y, en ocasiones, otros miembros de la familia e, incluso, los vecinos. Se combinaron análisis de carácter etnográfico junto al de casos individuales, buscando en ellos patrones de actividad. Se pretendía, de esta forma, comprender el significado de acciones individuales en el contexto en el que se producían. Especialmente interesantes resultan dos de las dimensiones de análisis desde las que los investigadores observan las situaciones: a) modo en que se establecen *puentes entre la comprensión de los niños y las niñas con sus cuidadoras* y b) formas de *estructurar las actividades donde los niñas y niñas participan,* por ejemplo, el modo en que las cuidadoras simplifican la actividad, diferencias en la responsabilidad ante la tarea, etc.

Los resultados del trabajo, en términos generales, apoyaron la idea de que existen importantes semejanzas y diferencias entre las culturas analizadas. Los *aspectos comunes* se relacionan con las formas de colaboración entre los niños y sus cuidadoras cuando se trata de establecen puentes para lograr la mutua comprensión. También en las cuatro comunidades examinadas existen formas tácitas y explícitas de comunicación entre los participantes que facilitan el proceso de socialización y, además, formas de organizar las actividades infantiles que favorecen el desarrollo de forma implícita. Pero existen también *diferencias entre las comunidades* que se observan en relación con los siguientes aspectos: a) no siempre se concede la misma importancia a la instrucción directa, por ejemplo, tanto en la comunidad turca como en la norteamericana, los adultos organizan a menudo situaciones instruccionales, similares a las que podrían encontrarse en la escuela; por el contrario, en las otras dos comunidades el adulto utiliza formas indirectas de instrucción que contribuyen a mantener en los pequeños formas de atención más continuadas; b) otra diferencia se refiere al modo en que quienes participan en las situaciones comparten los mismos focos de atención, así, mientras en San Pedro tanto la cuidadora como el niño atienden a los mismos acontecimientos, ello no ocurre en las otras comunidades. Es decir, mientras que en algunas comunidades es prioritaria y explícita la instrucción verbal, en otras los niños y las niñas pasan gran parte del tiempo observando las actividades de las personas adultas.

En síntesis, este trabajo muestra cómo los patrones culturales están presentes en procesos de socialización y, más concretamente, en las prácticas que contribuyen a que los niños y niñas lleguen a formar parte de su comunidad como miembros de pleno derecho. Dichos patrones, sin embargo, no exclu-

yen aspectos comunes a diversas culturas. Por ejemplo, tal como señalan Rogoff y sus colaboradores, la necesidad de que los adultos organicen las actividades infantiles de forma que sea posible su participación en la comunidad.

La escuela, la familia y la cultura

He señalado ya, repetidamente, que la familia no es el único agente de socialización y ello, por otra parte, no es un hecho reciente. Hay una cierta evidencia de que ya existían escuelas para determinadas élites en las culturas sumerias de Babilonia o en algunos núcleos pre-colombinos latinoamericanos, en cualquier caso, sólo recientemente la totalidad de la población infantil se ha incorporado a ellas en las culturas occidentales. No es nuevo decir que *la necesidad de una educación fuera del hogar comienza a partir de la revolución industrial.* El conocimiento se va acumulando y es necesario que los niños y las niñas dediquen la totalidad de su tiempo a aprenderlo. La escuela se va convirtiendo, poco a poco, en un contexto crítico con enorme importancia en la vida de las personas y diferentes autores señalan que el progreso de las sociedades industrializadas se relaciona con una enorme población que asiste a la escuela primaria y secundaria (por ejemplo, Lockheed y Verspoor, 1991).

Pero, a pesar de todo ello, algunos investigadores (por ejemplo, Kellagham *et al.,* 1993) insisten en determinadas *limitaciones de las escuelas,* de *carácter institucional* añadiría yo, que conducen a buscar el apoyo de la familia en la educación, especialmente en los niveles inferiores: a) los logros de los estudiantes en habilidades tan básicas como la lengua y las matemáticas dejan todavía mucho que desear; b) las personas de los niveles socioeconómicos más bajos no participan plenamente de la educación; c) los esfuerzos de muchos países para hacer una distribución equitativa entre las zonas rurales y urbanas no han tenido pleno éxito; d) las escuelas de los países del tercer mundo carecen de los recursos más elementales; e) no sólo son limitados los recursos en estas comunidades, sino que existen grandes dificultades para logra una integración plena de las minorías en los países industrializados. Las razones señaladas contribuyen a *reconsiderar la necesidad de volver la vista a la familia como entorno educativo.*

En las páginas que siguen me ocuparé de las relaciones entre familias y escuelas, quiero mostrar que si bien no es posible negar que existen entre ellas importantes *discontinuidades* parece necesario buscar caminos que permitan considerarlas como entornos de socialización complementarios, logrando que ambos sean escenarios abiertos capaces de recibir la influencia del exterior. Tras reflexionar brevemente sobre esta cuestión consideraré, posteriormente,

dos posibles caminos orientados a establecer puentes entre ellas. El primero se fija en los intentos realizados por educadores y trabajadores sociales para *integrar a los niños y las niñas que pertenecen a grupos minoritarios,* casi siempre procedentes de familias emigrantes de países económicamente desfavorecidos, en otros que poseen un mayor nivel de industrialización; la necesidad de establecer puentes entre distintos entornos educativos adquiere aquí especial interés. Consideraré, en segundo lugar, algunos programas de intervención que buscan establecer nexos entre la familia y la escuela facilitando la participación de los padres y madres en el entorno escolar, dichos programas tienen una amplia tradición en Estados Unidos y, en la actualidad, comienzan a adquirir importancia en nuestro país.

¿Discontinuidades entre escenarios?

Ya he señalado que no parece posible negar que *entre el hogar y la escuela existen importantes discontinuidades* (Bobbit y Paolucci, 1986; Comer, 1984; Griffore y Bubolz, 1986; Ogbu, 1987; Ogbu, 1982; Wood, 1988). Entre los aspectos que las marcan podemos considerar los siguientes:

• Cuando el niño o la niña se incorporan a la escuela pasa de vivir en un grupo reducido a formar parte de otro grupo mucho más amplio. Jackson (1968), por ejemplo, señala que muchas de las actividades escolares se hacen con otros o en presencia de otros, un hecho que tiene profundas implicaciones en la vida del estudiante.

• El hogar está marcado por la informalidad y la libertad, mientras que en la escuela el trabajo infantil está sometido, entre otras muchas cosas, a un horario desde el que tiempo y espacio están organizados.

• Mientras que en el hogar el medio fundamental de expresión es la lengua oral, en la escuela pasan a primer plano otros códigos lingüísticos relacionados, sobre todo, con la lecto-escritura.

• También los entornos de aprendizaje difieren de forma importante en ambos contextos: en el hogar los niños y niñas aprenden de forma natural y en contextos reales donde sus actividades tienen una utilidad y funcionalidad inmediata. Por el contrario, en la escuela el aprendizaje es formal, deliberado, consciente, y no supone un contexto inmediato de uso.

• Esas discontinuidades son todavía mayores si nos fijamos en culturas no occidentales, donde la escuela está aislada del sistema en el que niños y niñas viven cotidianamente.

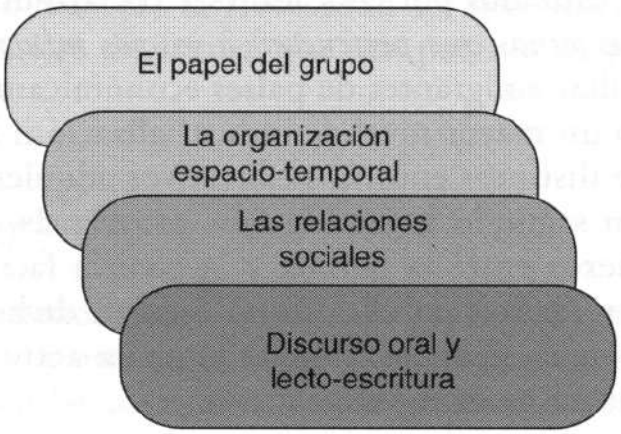


Figura 4.9. El hogar y la escuela: ¿dos universos diferentes?

Lo que podemos preguntarnos, desde este marco de trabajo, es hasta qué punto lo que se aprende en el hogar y en la escuela puede ser representativo de dos universos diferentes. Quizá sea necesario, aunque muy a mi pesar, responder a esta cuestión afirmativamente y un trabajo de Gelman y sus colaboradores (1991) puede servirnos de punto de partida para apoyar esta afirmación. Los autores compararon las relaciones que mantenían niños y adultos, especialmente cuando las interacciones se producían entre los padres y madres con sus hijos e hijas, interactuando en un museo. Los investigadores contrastaron estas interacciones, en función de los conocimientos que estaban presentes en ellas, y mostraron que cuando éstos eran próximos a la vida cotidiana, por ejemplo, el dinero, los precios ó el peso de los artículos que pueden comprarse o venderse habitualmente, las personas adultas se mostraban mucho más activas que cuando los conocimientos que mediaban la interacción podían considerarse escolares, por ejemplo, a la hora de predecir el resultado de un pequeño experimento de física ¿Han de interpretarse los resultados de este estudio como una prueba de que el conocimiento escolar y cotidiano tienen poco que ver entre sí? No es fácil responder a esta cuestión que, además, nos sugiere otros temas.

Teniendo en cuenta los resultados del trabajo de Gelman y sus colaboradores, aunque tratando de ir más allá de ellos, podemos pensar, por ejemplo, que si bien los padres y madres consideran los conocimientos escolares como algo que les es relativamente ajeno, no por ello dejan de valorarlos. En esta línea se mueven Gallimore y Goldengerg (1993) cuando intentan también establecer relaciones entre lo que niños y niñas aprenden en la escuela y en el hogar. Los resultados de su trabajo muestran que las familias, en general e incluso muy humildes, conceden gran valor a las tareas escolares y a la educación académica.

Las que participaron en su estudio expresaban con claridad que las actividades escolares permitirían a niños y niñas ser alguien en su vida futura. Los autores señalan también que padres y madres deseaban, además, que sus hijos e hijas asistieran a la escuela el mayor tiempo posible, quizá porque ellos no habían tenido esa oportunidad. En suma, los adultos pensaban que las tareas escolares, y especialmente la lecto-escritura, son instrumentos esenciales para poder avanzar social y económicamente. Padres y madres introducían también en sus casas prácticas que habitualmente se realizan en la escuela. Por ejemplo, algunos enseñaban a sus pequeños letras y sonidos, incluso en edad preescolar, aun cuando estas actividades no formaban parte del curriculum.

También Cooper y colaboradores (1994) insisten en que muchas veces los fracasos en la escuela son debidos a una falta de convergencia entre la cultura escolar y la del hogar. Exploran la estabilidad y el cambio en las aspiraciones educativas, vocacionales y morales de personas adultas respecto de sus hijos e hijas, desde la infancia hasta la adolescencia, cuando las familias se ven obligadas a emigrar a otros países o se mueven hacia un nuevo nicho ecológico dentro de su propia cultura. Se fijan, sobre todo, en cómo las propias experiencias pueden incidir en las aspiraciones. Los datos de este trabajo proceden de una muestra de setenta y dos familias, la mitad de ellas mejicanas y la otra mitad europeas, emigrantes de renta baja en EE.UU. Los resultados mostraron que ambos tipos de familias tenían aspiraciones educativas altas que dependían, a su vez, del nivel educativo. Querían para los hijos e hijas algo más de lo que padres y madres habían alcanzado. Eran consientes, sin embargo, de los problemas que ello podía llevar consigo, sobre todo, el distanciamiento de su propia familia. Lo que estos estudios muestran, en mi opinión, es la conciencia social de que la escuela y el hogar son entornos diferentes de enseñanza y aprendizaje que, casi necesariamente, están llamados a entenderse.

Tratando de buscar esas líneas a través de las cuales diversos entornos de socialización han de llegar a converger, Villarruel y Lerner (1994b) han editado un número monográfico dedicado a los programas de socialización que surgen desde la comunidad ciudadana y justifican la necesidad de establecer relaciones entre distintos contextos de aprendizaje, su propuesta se sitúa en el marco que hace casi veinte años proponía Bronfenbrenner (1979).

> «Desde una perspectiva contextual, los procesos básicos del desarrollo humano suponen *relaciones* cambiantes entre la persona y los múltiples niveles de su ecología física y social o del contexto (Lerner, 1991, 1992). Esto es, las características biológicas y psicológicas del desarrollo individual y las características de su contexto familiar, local, comunitario, social y cultural varían de forma interdependiente, o están entrelazadas (...) a través del desarrollo vital de los individuos.» (Villarruel y Lerner, 1994a, p. 5).

Consideran estos autores que el aprendizaje humano no puede explicarse analizando variables o procesos simples y aislados, sino estableciendo relaciones entre las actividades y los múltiples contextos en las que se producen, sin olvidar que unas y otros cambian continuamente a través del tiempo tanto en sus aspectos funcionales como estructurales.

Patrones de socialización en grupos minoritarios

He repetido en numerosas ocasiones, a través las páginas anteriores, que las familias transmiten valores y habilidades que condicionan el desarrollo cognitivo de las niñas y los niños. En un trabajo reciente Greenfield (1994) resalta que dichos valores se orientan en una doble dirección: a) la contraposición que puede establecerse entre la valoración del individualismo, la privacidad y la independencia frente a lo colectivo y lo social o una orientación hacia la interdependencia; b) los contrastes entre aquellos contextos de socialización que proponen maximizar patrones educativos e instruccionales frente a otros que se fijan más en patrones de supervivencia, algo que es mucho más frecuente en sociedades agrícolas. Estas reflexiones adquieren especial interés cuando tratamos de analizar los patrones de socialización de los niños y niñas que pertenecen a grupos minoritarios y que son el resultado de una interacción de su propia herencia cultural y la cultura dominante. En este contexto se establece un continuo entre los conceptos de *independencia* e *interdependencia* como valores que priman, respectivamente, en la cultura predominante y minoritaria:

> «Aunque ninguna sociedad puede eliminar ni separar lo individual o la interdependencia del grupo, la naturaleza del ideal tiene importantes implicaciones en relación con lo que se incluye, destaca y sanciona en el proceso de socialización y en las características de las relaciones sociales. Por estos medios los ideales culturales influyen la trayectoria del desarrollo individual» (Greenfield, 1994, p. 4).

Esas dos dimensiones, se nos dice, comenzaron a ser reconocidas en estudios realizados en la década de los años setenta cuando Mundy-Castle (1974) alude a la diferencia entre una inteligencia social y tecnológica. Sus observaciones se fijan en la importancia que se concede a las personas en las sociedades africanas frente a la que se da a las cosas y a la tecnología en occidente. La tecnología y las habilidades relacionadas con la alfabetización son consideradas como fuerzas que conducen a la sociedad africana más allá del tradicional esquema de la interdependencia. Los trabajos incluidos en el volumen editado por Greenfield y Cocking (1994) muestran esa tensión entre independencia e interdependencia en diferentes sociedades y se señala que existen distintos aspectos que conviene tener en cuenta si se quiere considerar la cultura de esos grupos minoritarios: a) las condi-

ciones materiales que son inseparables de una dimensión ecológica, b) la transmisión intergeneracional a través de procesos de socialización que incluye una educación no formal en la familia y también una educación escolar, c) la conducta y los procesos de pensamiento que han de ser analizados considerando las metas y valores de las personas. En síntesis, y ello es algo que iré mostrando a continuación, se señala que la interdependencia es más propia de las minorías latinas y africanas, la independencia es peculiar de los grupos euro-norteamericanos, y que las sociedades asiáticas podrían representar una posición intermedia si tenemos en cuenta, por una parte, que la educación es vista como un medio de aportar honor a la familia más que al individuo y, por otra, que los requisitos de los maestros en relación con la conducta de niños y niñas es parte de un proceso de socialización en que se enseñan diferentes papeles sociales.

La contraposición que se establece a veces entre los valores de las culturas dominantes y minoritarias en los grupos sociales ha sido analizada también en los trabajos de Concha Delgado-Gaitán (1994) que estudia procesos de socialización en familias latinoamericanas, emigrantes en E.E.U.U., comparando dos generaciones diferentes: a) aquellas en las que los padres y madres recibieron una educación en escuelas americanas; b) familias donde las personas adultas habían sido educadas en Méjico, es decir, eran inmigrantes más recientes. A juicio de esta autora, la continuidad y discontinuidad de los sistemas culturales que están presentes en estas comunidades se revelan en diferentes aspectos del lenguaje, en los valores relacionados con la comunicación interpersonal, o también en las metas y aspiraciones de las familias hacia los más pequeños. Por otra parte, es importante destacar que la autora *busca por todos los medios deshacer el mito de que la cultura euro-americana es superior, en algunos aspectos, a otras culturas minoritarias*, algo que suele estar unido a la idea de que la pobreza crea deprivación cognitiva, ignorancia y un bajo nivel de aspiraciones. Desde este punto de partida, y tomando una perspectiva etnográfica, Delgado Gaitán (1994) analiza contextos de crianza fijándose en ellos desde una triple dimensión:

a) *Relaciones de respeto frente a formas de pensamiento crítico*, lo que significa que tanto los niños como los adultos pueden establecer una posición de poder si se formula un argumento lógico. Las observaciones mostraron que, si bien lo padres en ambas generaciones querían que sus hijos e hijas fueran respetuosos, existían algunos aspectos que los diferenciaban. Por ejemplo, cuando padres y madres habían sido educados en Méjico, no se consideraba oportuno que los niños participaran en las conversaciones de los adultos, en este caso actuar con respeto significaba que en la interacción han de primar, sobre todo, las relaciones de educación. Por el contrario, cuando los padres habían participado en programas de educación de padres, favorecían intercambios verbales con los hijos en los que estaba presente la negociación. Los padres y madres de esta generación pare-

cían ser conscientes de que existía una separación entre el mundo de la escuela y el de la familia y de que en ambos se aprenden contenidos diferentes.

b) *Relaciones de independencia e interdependencia.* Esta última supone una cierta valoración de colectivo que se relaciona con el hecho de que los individuos den y reciban apoyo. Por ejemplo, los niños en cuyas familias las personas adultas habían sido educadas en EE.UU. eran instruidos explícitamente para ser aprendices independientes. El hecho de ser independientes se asociaba a los valores que, a su juicio, transmitían los maestros y maestras

c) *Preferencia y utilización del lenguaje.* Todas las familias que participaron en el estudio valoraban las interacciones verbales con los niños y niñas de preescolar, pero sólo aquellas en que los padres y madres fueron educados en EE.UU. parecían ser conscientes de que esa interacción podía favorecer el éxito escolar.

Resultados semejantes se encuentran en el trabajo de Suina y Smolkin (1994) en el que se examinan las continuidades y discontinuidades entre los *Indios Pueblo* y algunos ejemplos de tomados de la actividades de las maestras occidentales cuando intentan hacer compatible esta cultura con la instrucción que ellas imparten en las aulas. Estas tribus se encuentran distribuidas en el Sur-Oeste de EE.UU., próximas a los estados de Nuevo Méjico y Arizona. Sus vidas giran alrededor de actividades ceremoniales y participan de sociedades agrícolas; sus danzas, canciones, leyendas, etc. reflejan ideas y creencias que se organizan alrededor del cultivo de la tierra. Estas tribus, por otra parte, mantienen el contacto con el exterior a través del empleo y los sistemas de mantenimiento y, además, han aceptado algunos de los valores euro-americanos. Al contrario de lo que ocurre en EE.UU., donde la educación está estrechamente ligada a la escuela, en estas culturas la enseñanza permanece en manos de los miembros más mayores de la tribu, que son minusvalorados cuando no ejercen sus funciones. Son tres los principios fundamentales en los que se apoya la enseñanza: a) presencia de modelos, lo que significa que los niños aprenden oyendo, viendo y haciendo debido a que los pequeños tienen un acceso continuo a mundo de los adultos; b) práctica privada, lo cual implica que los niños imitan lo que ven; c) las actividades tienen sentido en un contexto determinado y se procura que los que aprenden entiendan el significado de ese contexto, especialmente cuando no han participado directamente en él. En este trabajo las maestras fueron entrevistadas y se les planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo adapta Ud. su enseñanza a este grupo cultural? Las categorías en relación con las cuales se podían clasificar sus respuestas fueron las siguientes: a) seleccionar el contenido de la propia cultura, referido al mundo secular (la geología, el gobierno, la vida cotidiana) o a la religión que sólo fue mencionada por una maestra; b) el contenido se selecciona de otras culturas, c) introducen la colaboración de las familias; d) aspecto colectivo de la cultura que se ejemplifica con la cooperación en la clase; e) referencias al lenguaje.

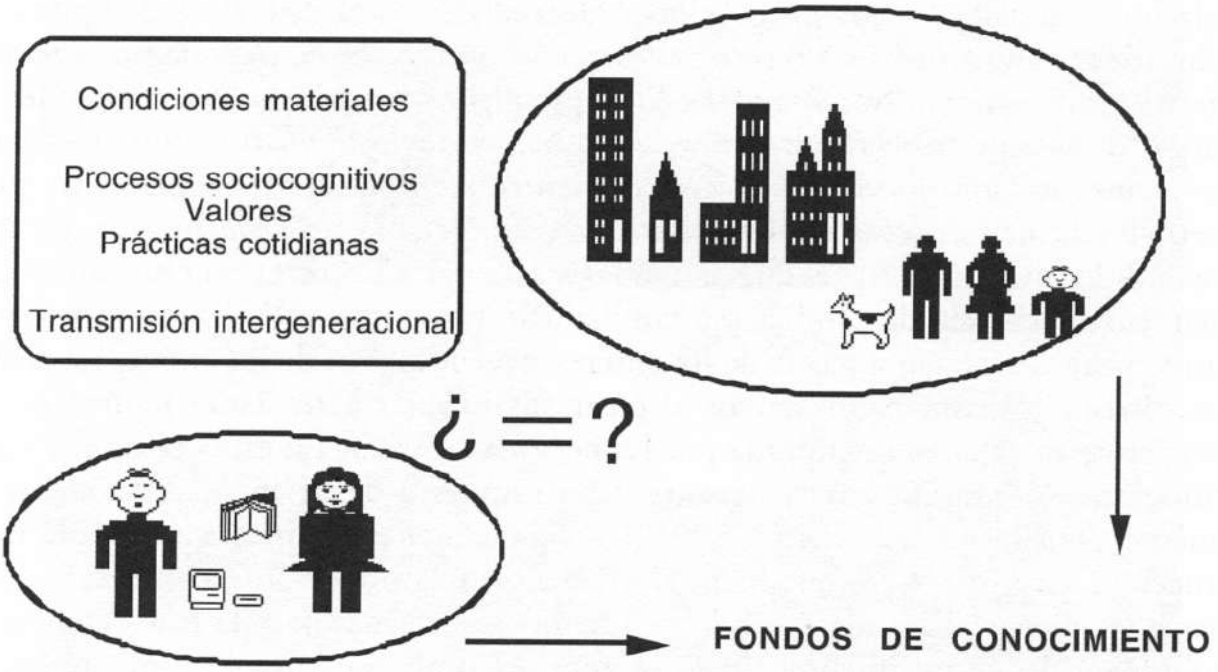


Figura 4.10. Relaciones entre familias y escuelas en grupos minoritarios.

En suma, lo que parece haber quedado claro, tras examinar estos trabajos, es la necesidad de establecer puentes entre la escuela y la familia de los niños y niñas que pertenecen a grupos minoritarios, quizá porque es en estos contextos donde la ruptura entre escenarios se hace más evidente. Pero si tratamos de ir más allá de esta necesidad, buscando instrumentos que nos aporten estrategias para acortar esas distancias, encontramos los trabajos que Luis Moll y sus colaboradores (Moll y Greenberg, 1990; Moll y Kurland, 1996; Moll, 1993) han realizado en la Universidad de Arizona, al Sur de los Estados Unidos, trabajando también con minoría latinas. En este contexto, los autores introducen la noción de *fondos de conocimiento* para referirse a ese universo de creencias y valores que se esconde tras las prácticas cotidianas de la familia y que se relaciona con las actividades y recursos que ésta necesita para mantenerse como tal. Esos conocimientos compartidos son tan amplios y variados como los que se refieren, por ejemplo, a la reparación de la casa o el automóvil, a cierto remedios caseros, recetas de cocina, etc. Las actividades que se llevan a cabo en la comunidad son el dominio dentro del cual dichos fondos de conocimiento han de ser aprendidos, organizados y transmitidos. Desde ellos, que son inseparables de la historia de la familia, se comprenden mejor las estrategias que las personas adultas, como miembros más expertos de la comunidad, utilizan para introducir en ella a los pequeños. También, considerando esos fondos de conocimiento, se entienden mejor las metas que orientan la enseñanza, implícita o explícita. Pero, *¿qué es lo que caracteriza esas situaciones de aprendizaje?* Sin duda, el hecho de que son las

relaciones sociales las que proporcionan un motivo y un contexto para aplicar y adquirir el conocimiento. Lo esencial es que los fondos de conocimiento *se manifiestan en acontecimientos o actividades* y que dichos fondos no son posesiones o rasgos de la gente sino *características de la personas en actividad.* Habrá que tener en cuenta no sólo lo visible, el conocimiento que aparece de forma clara, por ejemplo el que es necesario al cocinar una comida, sino un *conocimiento latente,* escondido, que se hace presente al ayudar o enseñar a los otros en tanto que forman parte del ciclo de producción familiar. En esas actividades la enseñanza y el aprendizaje se inician a partir de los intereses y cuestiones de los niños. Es decir, las niñas y los niños son activos al crear sus propias actividades dentro de la estructura de la tarea organizada por las personas adultas. En estos casos el conocimiento es obtenido por la persona y no impuesto desde fuera. Este planteamiento de Moll y Greenberg (1990) tiene consecuencias inmediatas para la instrucción. Cuando el contenido de la interacción es importante o necesario, las personas se ven motivadas a establecer contextos sociales para la transferencia o aplicación del conocimiento. En su opinión, creando auténticas y similares actividades en las escuelas podremos acceder a esos fondos de conocimiento e investigar su relevancia en la instrucción académica (ver figura 4.11).

Buscar puentes desde la orientación

Si hasta el momento me he fijado en la discontinuidad que existe entre la escuela y la familia como escenarios educativos y he aludido a algunas estrategias especificas para acortar distancias entre ellos, seguiré ahora en esta dirección aportando nuevos instrumentos que puedan ser útiles para las educadoras y educadores, especialmente para quienes la actual reforma educativa de nuestro país ha asignado funciones de orientación en los *Centros de Educación Primaria y Secundaria.* Algunas preguntas concretas contribuirán a centrar el tema: ¿cómo pueden los padres y madres llegar a ser participantes activos en el entorno escolar? Lo que se pretende, en definitiva, es lograr que su participación permita introducir, no sólo en las aulas sino en la comunidad escolar en su conjunto, la pluralidad de universos culturales específicos de otras comunidades. Tratar de lograr la colaboración entre las familias y las escuelas es una tarea que tiene ya una historia relativamente larga. Durante casi treinta años se ha trabajado, sobre todo en Estados Unidos, en la creación de programas de intervención específicos que faciliten la participación de las familias en las escuelas, a ellos me referiré brevemente a continuación. Comentaré después, en las páginas finales de este capítulo, algunas estrategias que se señalan desde el marco que propone la actual *reforma educativa* de nuestro país con esa misma finalidad.

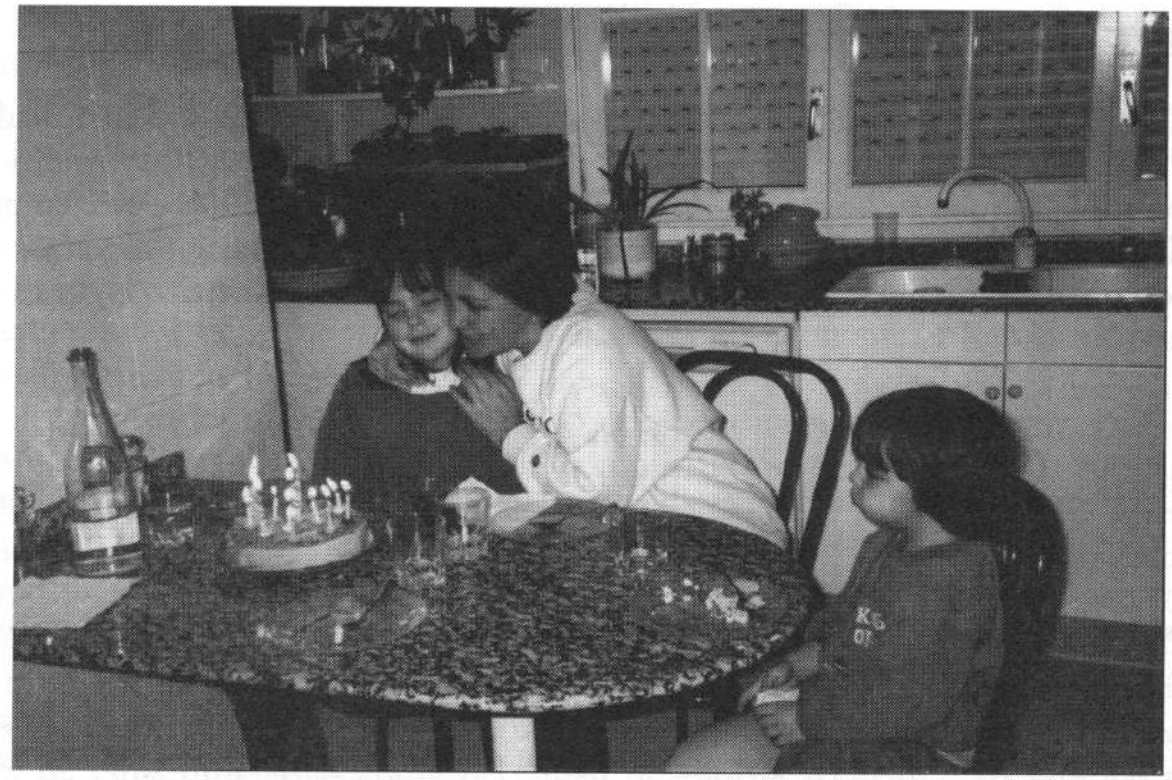


Figura 4.11. Niñas y niños participan en tradiciones y acontecimientos familiares diferentes que podrían estar presentes en la escuela. © C. Villaverde.

Programas de intervención

Numerosos investigadores y líderes sociales han propuesto y desarrollado, con diferentes niveles de éxito, distintos programas para establecer lazos entre la escuela y la familia (Chrispeels, 1991; Davies, 1991; Swap, 1990). Por ejemplo, Kellagham y colaboradores (1993) aluden a distintas estrategias y programas en los que cristaliza la interacción entre la escuela y la familia, sintetizo algunos de ellos en la tabla 4.1.

Tabla 4.1

Estrategias y programas para establecer relaciones entre la escuela y la familia
Apartir de Kellagham et al. (1993)

Próximas	Los padres y madres participan *en la enseñanza de la escuela* colaborando con la educadora.
	Las madres y los padres participan en *actividades de aprendizaje en el hogar.* Las tareas son similares a las que niñas y niños realizan en la escuela.
Intermedias	Comunicación entre ambos entornos a través de los más variados caminos (notas, reuniones, etc.).
	Asistencia a la escuela en actividades no instruccionales.
	Asistencia a talleres y seminarios para discutir la política de la escuela.
	Relaciones con el profesorado a través de las estructuras que aporta la escuela.
Distantes	Apoyos a la salud y bienestar de los niños y niñas en general.
	Aportaciones a la dirección de la escuela.
	Asistencia a programas de educación para padres y madres.
	Contactos con los recursos de la comunidad.

Tal como se observa en la tabla citada, insistiendo en *la proximidad y grado de responsabilidad con que padres y madres participan de la enseñanza y el aprendizaje escolar,* se alude a diferentes programas de intervención que, directa o indirectamente, pretenden favorecer la interacción entre estos dos entornos. En términos generales, la intervención en el hogar se entiende como un proceso inmerso en programas de ayuda a la familia orientados a favorecer el desarrollo infantil. Las metas concretas de estos programas pueden ser muy distintas. Por ejemplo, algu-

nos se fijan en el desarrollo físico o en las características del entorno que lo favorece; otros se orientan a mejorar el conocimiento y creencias respecto al desarrollo o, también, existen distintos intentos de integrar a los padres y madres en las actividades de las escuelas. Kellagham y sus colaboradores han trazado la evolución histórica de estos programas durante los últimos cincuenta años y señalan un movimiento que se extiende desde un modelo de déficit, que subyace a los programas de intervención de los años sesenta, hacia un modelo de diferencias, predominante entre los años setenta y ochenta y, finalmente, el actual modelo de fortalecimiento y la educación familiar.

El modelo de déficit surge en torno a la educación compensatoria y se relaciona con un masivo esfuerzo de la administración de EE.UU. por romper el ciclo de pobreza experimentado por los niños y niñas de familias con bajos recursos. Al comenzar la escuela estos niños carecían de la preparación necesaria. Desde el programa *Head Start* se aportaron, por ejemplo, experiencias educativas complementarias durante unas horas al día en centros especiales o en el propio entorno escolar. Se trataba de enseñar a las madres y padres conductas específicas que facilitaran el desarrollo cognitivo de sus hijos e hijas. El fundamento explícito de estos programas era la necesidad de aportar recursos a las familias para que los pequeños pudieran adaptarse a la escuela. Fueron objeto de numerosas críticas entre las que podemos destacar las siguientes: a) el fracaso escolar se atribuía a la falta de oportunidades en la familia, sin embargo se observó que cuando los mismos niños o niñas eran observados en entornos menos formales que la escuela tenían un rendimiento mejor; b) se presuponía que cualquier programa sería eficaz para cualquier padre o madre, sin tener en cuenta que existían importantes diferencias entre ellos; c) se prescindía del contexto social en el que se desenvolvían las familias; d) los valores y normas del entorno escolar se consideraban superiores a muchas costumbres de las familias.

Hacia 1970 aparecen nuevos modelos (por ejemplo, Florin y Dockecki, 1983) que destacan las *diferencias culturales.* Quizá como respuesta a las críticas que habían recibido los programas anteriores, se planifican programas individuales que reconocen el valor de la experiencia y conocimientos de los padres y madres. La instrucción por parte una persona experta fue sustituida por una colaboración mayor entre ésta y la familia. La escuela y su cultura no se considera superior sino diferente a la del hogar.

Un tercer tipo de modelos son los que reconocen *que las madres y los padres son los principales educadores.* El papel de los maestros es complementario (Bastiani, 1989; Pugh y Death, 1989) y colaboran con la familia en el logro de determinadas metas. Desde la filosofía que fundamenta estos programas se acepta que el desarrollo de la comunidad es un requisito previo para el desarrollo infantil. Se reconoce, además, que los individuos y las familias son miembros de múltiples entornos y que son muchos los agentes que apoyan ese desarrollo en contextos

formales e informales. Las madres pueden tener un papel fundamental en la educación infantil, pero para ello es necesario que puedan controlar sus propias vidas.

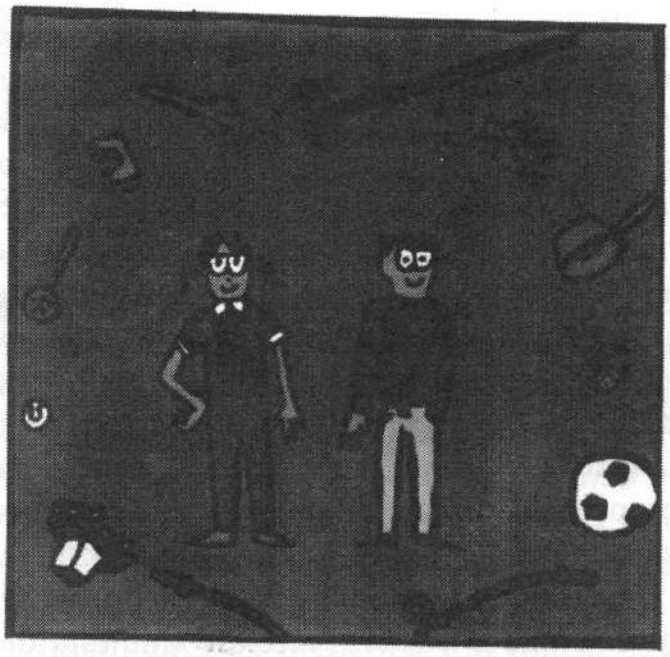
Las relaciones entre la familia y la escuela en el marco de la reforma

No cabe duda de que, desde la propuesta de nuestra actual reforma educativa, existen numerosas alusiones a la necesidad de que la familias participen en el entorno de a escuela. Pienso, sin embargo, que las referencias a esa participación se centran, sobre todo, en algunos casos específicos donde el contacto estrecho entre familias y escuelas resulta, sin duda ninguna, imprescindible. Partiendo de estos casos concretos trataré de profundizar, en la medida de lo posible, en las aportaciones que se ofrecen desde este marco. Comenzaré fijándome en como esa colaboración se plantea en *la escuela infantil:*

> «Cuando un niño menor de 6 años asiste a un Centro de Educación Infantil, lo que en él se pretende debe ser compartir con la familia la labor educativa, completando y ampliando las experiencias formativas del desarrollo. Para que esta labor se realice correctamente, la comunicación y coordinación entre los padres y los educadores es de la mayor importancia. Por este motivo, una de las tareas que competen al profesor y al equipo educativo del que forma parte, consiste en determinar los cauces y formas de participación de los padres en el Centro de Educación Infantil» (MEC, Educación Infantil, 1989, p. 87).

Pero, ¿qué caminos existen para concretar esa participación? Palacios y Paniagua (1993), en un trabajo que seguramente será de uso común entre las educadoras, parten de un principio que conviene tener en cuenta: *los educadores pueden aprender tanto de los padres, como los padres de los educadores* . Establecer relaciones *bidireccionales y complementarias* ha de ser, a mi juicio, la regla de oro de la colaboración entre la escuela y el hogar. Ello implica asumir que existen muchas formas diferentes de educar y estimular al niño o a la niña, incluso como indican estos autores, a veces los pequeños se benefician de ciertas formas de discrepancia (figura 4.12)

Creo que cuando la escuela y la familia se consideran como *comunidades de práctica*, concepto al que aludiré posteriormente con más amplitud, comienza a abrirse un camino para establecer puentes entre ellas. Se acepta, desde esta perspectiva, que cada una posee sus *prácticas específicas*, de modo que pequeños y mayores realizan actividades diferentes, aunque es evidente que entre ellas existe, o podría existir, una profunda interacción. Junto a esas prácticas, una comunidad está configurada, además, por un *conjunto de ideas y creencias que les dan sentido* y



Pepe y María van a trabajar:

Erase una vez que Pepe y María... iban a buscar trabajo. Fueron los dos juntos. Los dos querían ser veterinarios. Entonces fueron los dos juntos a la oficina desempleo. Y a los dos le dieron el empleo en la misma clínica de animales.

Figura 4.12. ¿Cómo puede la escuela relacionarse con su entorno?

que contribuyen a organizar *las relaciones interpersonales* y *el papel* que corresponde a cada uno de los miembros de la comunidad. El concepto de comunidad de práctica, como otros muchos presentes en la psicología educativa contemporánea, fue introducido inicialmente en la investigación norteamericana pero puede convertirse en un buen instrumento para interpretar las actividades y las relaciones sociales que se desarrollan en cualquier escuela occidental. No quiero dejar de poner un ejemplo de escuelas casi olvidadas, pero que realmente funcionan en nuestro país como comunidades de práctica, me referiré a las *escuelas rurales.* Pretendo mostrar, sobre todo, que se trata de contextos educativos abiertos desde los que resulta fácil establecer puentes con el entorno.

Hace unos meses visité una escuela rural gallega cuyas experiencias atrajeron enormemente mi atención. El acceso al pequeño pueblo en el que estaba situada era relativamente difícil, la carretera no era fácilmente transitable en invierno por lo que las cuatro profesoras y dos profesores que trabajaban en ella permanecían durante la semana en el pueblo. Asistían a ella unos cuarenta niños y niñas. Era una escuela distinta a las que antes había visitado. Si tuviera

que resumir lo que allí ocurría diría que cualquier persona que participaba en ella, con independencia de su edad, *compartía el espacio, las tareas y las normas que organizaban la vida escolar.* La escuela estaba organizada alrededor de un aula, mucho más grande que las demás, la biblioteca, y donde las niñas, los niños y las personas adultas colaboraban y pasaban gran parte del tiempo, me atrevería a decir, con un nivel muy similar de responsabilidad. En ella, además de los libros que se encuentran en cualquier otra biblioteca escolar, ocupaban un lugar importante cuentos, publicaciones y revistas cuyos autores eran los niños de esa escuela o de otras vecinas. La organización del aprendizaje, sin olvidar su distribución espacio-temporal, era muy flexible y todos participaban en experiencias del entorno fuera de la escuela que eran, de alguna forma, productivas. En ese momento, con sus dibujos y sus textos contribuían, junto a niños y niñas de otras escuelas próximas, a la edición de un calendario que distribuían y vendían a nivel nacional elaborado alrededor de temas monográficos y con profundas raíces en su entorno. Pretendo que esta descripción sea simplemente un pequeño ejemplo de lo que allí ocurría pero que, sin duda, ayuda a comprender la peculiaridad de una comunidad de práctica específica. Para entender mejor su forma de trabajo recomendaría los textos que se ocupan de la escuela rural cuando se trata de aplicar en ella la actual reforma educativa. En ellos se escribe así:

> «No es una escuela graduada, no es una escuela tecnificada, no es una escuela selectiva, pero es una escuela y por tanto, es un *espacio para las relaciones humanas,* es un *contexto privilegiado para la comunicación* y es un ámbito en el que se estructuran por primera vez los *procesos de conocimiento* genuinamente humanos»
>
> «En ella, la acción educativa, lejos de ser excluyente es múltiple y se teje mediante un entramado de relaciones en el que se combinan la acción del maestro con el soporte de la familia, articulada como clan en la que los padres, tíos y abuelos suelen estar presentes y, a su vez, la ayuda de los hermanos, primos, vecinos y amigos que actúan como catalizadores de los descubrimientos mutuos y el soporte del medio que obliga en mas de una ocasión a aguzar el ingenio, dada la precariedad de recursos.» (MEC, 1993, p. 12).

No me resisto a creer que lo que se propone para la escuela rural no sea aplicable, convenientemente adaptado, en otros contextos. El documento citado plantea una determinada forma de organizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje que responden a lo que podemos caracterizar como una comunidad de práctica inmersa en su entorno. Se sugiere una educación *en el medio, desde el medio y para el medio.* ¿Qué significa esto? La escuela rural recibe a las niñas y los niños tempranamente iniciando una función que, en cierto modo, supone una prolongación del receptáculo familiar. Ello supone que el educador o la educaadora deben conocer el medio, estar en el medio y

sufrir el medio para comprenderlo y gozar de él. «La huida física o psicológica crea actitudes alienantes que no pueden ser acalladas con las palabras y que se convierten en elementos nocivos para el niño y para la propia realización profesional del docente (...) más vale un minuto de inserción que cien días de agobio» (MEC, 1993, pp. 18-19). Junto a esa inserción en el medio es necesario que quien enseña desarrolle en el niño o la niña actitudes respetuosas hacia el entorno donde vive, incluso cuando los educadores y educadoras sepan que tarde o temprano se va a producir en sus alumnos y alumnas un fenómeno de desclasamiento respecto a las generaciones que los arropan y a las formas de vida que éstas representan. La escuela rural infantil supondrá también actuar desde el medio, lo esencial sera que *el niño y la niña, partiendo de su propio escenario, lleguen a ser capaces de comprender otros espacios culturales.* De nuevo vuelvo a preguntarme por qué todo esto no ha de ser aplicable a cualquier escuela.

Quiero destacar, finalmente, la preocupación que se revela en este documento por los rasgos que definen la cultura de la escuela, entendida como comunidad de práctica. Se señalan los siguientes:

- La *valoración del grupo por encima del sujeto*, junto a otros valores aceptados por las persona adultas, que quizá no son frecuentes en las sociedades urbanas (por ejemplo criterios de autoridad procedentes de los mayores, etc.).
- La *importancia de la cultura oral*:

> «Hablar de lenguaje en el medio rural es hablar de variedad de lenguas, de patrimonio de hablas, de riqueza de léxico, de abundancia de modismos, de crisol de palabras a medio hacer que desvelan su sentido histórico perdido ya en la formulación lexicográfica terminal. Los maestros de la escuela rural infantil han de conocer toda esa categorización lingüística si quieren comprender el pensamiento de sus alumnos» (MEC, 1993, p. 25).

- La tercera de las características que señala el documento se refiere a la *desidentificación cultural.* ¿Qué significa esto? se trataría de una cierta ambivalencia que lleva a contraponer diferentes tipos de valores, favorecidos, quizá, por el contraste entre una sociedad a la que se accede desde los medios de comunicación y los valores del entorno más inmediato.

En suma, muchos de los principios de acuerdo con los que se organiza la vida y el aprendizaje en la escuela rural podrían adaptarse a otros entornos, sin que ello suponga un mero trasplante de un contexto al otro. No creo que sea posible negar que cada escuela posee una cultura propia, desde la que es más fácil entender que estamos ante una comunidad de práctica inserta en un entorno específico.

Breves reflexiones a modo de conclusión

No es sencillo sintetizar en pocas líneas las reflexiones anteriores, en cualquier caso me arriesgaré a ello con el fin de favorecer la comprensión de su hilo conductor.

1. Mi punto de partida ha sido la idea de considerar a *la familia como un contexto de aprendizaje* donde niños y niñas aprenden a participar, en compañía de las personas adultas, de las actividades propias de su cultura de forma que en el futuro lleguen a ser miembros de pleno derecho en su comunidad.

2. Pero, ¿qué es lo que realmente se aprende en la familia?, ¿cómo se concreta el acceso a ese concepto tan amplio que llamamos cultura? Tomando como punto de partida las idea de que la cultura puede considerarse como *un sistema de significados que orienta las actividades de los individuos* que, a su vez, forman parte de un grupo social, he revisado algunos estudios orientados a explorar como niños y niñas aprenden a participar de esos sistemas.

3. Llegar a ser miembro de una cultura supone, al menos en cierta medida, *adoptar representaciones comunes* a otros miembros de la comunidad y que permiten una determinada interpretación de la realidad. Niños y niñas llegan a construir estos marcos de conocimiento participando en contextos familiares de crianza, donde habitualmente tienen lugar los primeros procesos de socialización. En este contexto, la adquisición de patrones lingüísticos va a desempeñar un papel fundamental.

4. Pero los procesos de socialización van más allá del dominio de un conjunto de esquemas representacionales y lingüísticos. Es preciso que *esos esquemas sean aceptados por las personas y que lleguen a dirigir su actividad,* de este modo los conceptos de cultura, conocimientos y valores aparecen como una red que se entreteje. Diferentes estudios han mostrado también cuáles son los mecanismos a través de los cuales puede explicarse la adquisición de esos valores, desde ellos se insiste en que procesos de modelado, relacionados con la adquisición de una identidad social desempeñan, entre otros, un papel importante.

5. Hemos explorado, además, cómo *los sistemas de representación que constituyen la cultura se concretan en determinadas formas de organización social* en las cuales niños y niñas han de llegar a participar, asumiendo progresivamente diferentes papeles sociales. La familia como agente de socialización no puede ser ajena a esos procesos.

6. ¿Hasta qué punto esos procesos de socialización en las familias, mediante los que niños y niñas llegan a formar parte de su comunidad, son universales? En esta línea de trabajo se situa el concepto de *participación guiada* que propone Bárbara Rogoff. Desde él se analiza como los niños y las niñas llegan a participar, cada vez más activamente, en las actividades que ocurren a su alrededor. Estos

estudios muestran que existen importantes aspectos comunes entre distintas culturas analizadas. Por lo que se refiere a las prácticas de socialización, por ejemplo, existen tanto formas explícitas como implícitas de enseñanza y no siempre adquieren la misma importancia la instrucción directa, la comunicación verbal o la observación.

7. Debemos reconocer, en cualquier caso, que *la familia no es el único contexto de socialización.* Por ejemplo, en las culturas occidentales el mundo exterior a ella va adquiriendo una importancia cada vez mayor en la educación de los más pequeños. Lo que quiero destacar, en este contexto, es que los niños y las niñas participan en diferentes contextos educativos entre los que no existe siempre una continuidad. Un buen ejemplo de ello se encuentra al observar la ruptura existente entre familias y escuelas en comunidades de inmigrantes que tratan de integrarse en la cultura de una mayoría cultural.

8. Han sido numerosos los intentos de establecer puentes entre diferentes entornos educativos. Un buen ejemplo de ellos es el concepto que propone Luis Moll y al que se refiere con los términos de *fondos de conocimientos.* Se alude así a un universo de creencias y valores que se esconde tras las prácticas cotidianas de la familia y que se relaciona con lo que ésta necesita para mantenerse como tal. El conocimiento de estos fondos, por parte del profesorado, es el resultado de contactos estrechos con las familias y permite conocer los marcos de conocimiento, el mundo de valores, las estrategias de enseñanza, etc. que las personas adultas de la comunidad, como miembros más expertos, comparten con los más jóvenes.

9. También como un instrumento para facilitar las relaciones entre la familia y la escuela han ido surgiendo diferentes *programas* que, de un modo u otro, tratan de facilitar la participación de los padres y madres en las tareas educativas de la escuela. El grado de responsabilidad que asumen las familias es, quizá, una de las características que contribuyen a diferenciar con mayor claridad dichos programas.

10. Señalaré, finalmente, que también los documentos propuestos por el MEC de nuestro país, a partir de la nueva *reforma educativa,* destacan la necesidad de una colaboración entre la escuela y el mundo exterior. No creo exagerado suponer que las sugerencias que se realizan en el ámbito de la escuela infantil o de las escuelas rurales sean un excelente punto de partida que puede marcar el camino a otros niveles o entornos educativos escolares.