24. ENTORNO FAMILIAR Y EDUCACIÓN ESCOLAR: LA INTERSECCIÓN DE DOS ESCENARIOS EDUCATIVOS.

Lacasa P. (2000/en prensa) Entorno familiar y educación escolar. La intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) (2000/en prensa). Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza

Pilar Lacasa[1]

1. Introducción.

Cuando paseamos por una ciudad nueva y vamos observando sus edificios, las escuelas y las bibliotecas suelen ser fáciles de distinguir. Realmente no es sencillo explicar por qué, pero de una forma u otra sabemos que estamos ante una escuela. ¿Por qué las escuelas, lo mismo que otros edificios de las ciudades, como la iglesia o el ayuntamiento, se distinguen tan pronto. Una de las muchas explicaciones posibles es que las escuelas forman una parte importante de las instituciones sociales y, en cuanto tales instituciones, las personas creamos ante ellas unas expectativas que definen ante nuestros ojos lo que se espera de ellas y que incluso nos acercan a comprender lo que allí ocurre en términos previamente establecidos. Por ejemplo, y fijándonos sólo en el entorno físico, sabemos que en la escuela los espacios son más amplios que en una vivienda familiar y también los instrumentos que las personas manejan en ella; las mesas son distintas, hay siempre libros, cuadernos y lapiceros, y, sobre todo, suele esperarse que allí unas personas aprendan y otras enseñen. Casi asusta pensar que todos nosotros hemos pasado en esos edificios, que además han variado muy poco a lo largo del tiempo, al menos los quince primeros años de nuestra vida.

Ante la situación que acabamos de describir, cabe preguntarse (por ejemplo, Gallimore y Goldengerg, 1993; Schockley, Michalove y Allen, 1995; Volk, 1997) de qué manera la educación escolar se relaciona con los procesos educativos que tienen lugar en otros entornos, especialmente en la familia, ya que junto a la escuela suelen definirse como los dos entornos mas importantes de socialización. Pero, aunque ello pueda resultar paradójico, esos dos escenarios que tan claramente aparecen como algo distinto en la mente de los académicos, o de las personas que profesionalmente nos dedicamos a la educación, parecen confundirse en la mente de sus protagonistas. Lo veremos ahora a partir de dos ejemplos. El primero procede de una novela relativamente reciente, *Las cenizas de Ángela;* en ella Franck McCourt recuerda su infancia y merece la pena, aunque resulte casi trágico, detenernos un momento para ver cómo en sus recuerdos los personajes que pueblan la escuela, la familia y otras instituciones se entremezclan.

> "En todas partes hay gente que presume y que se lamenta de las penalidades de sus primeros años,

pero nada puede compararse con la versión irlandesa: la pobreza; el padre vago, locuaz y alcohólico; la madre piadosa y derrotada, que gime junto al fuego; los sacerdotes pomposos; los maestros de escuela, despóticos; los ingleses y las cosas tan terribles que nos hicieron durante ochocientos largos años."

(McCourt, 1996/1999, p. 9)

No hace falta decir mucho ante este texto, que muestra cómo entre los recuerdos se mezclan muchas experiencias vividas en los más variados escenarios. Pero veamos ahora el segundo ejemplo, seguramente menos poético. Fijémonos en las respuestas de un niño entrevistado en el transcurso de una investigación cuyo objetivo es explorar las relaciones entre lo que los niños aprenden en casa y lo que aprenden en la escuela. Para comprender las preguntas de la entrevistadora, conviene señalar que una primera revisión de la bibliografía especializada (Delgado-Gaitan, 1990; Dickinson, 1994) nos había mostrado, entre cosas, que si algo enseña la escuela son las habilidades relacionadas con la alfabetización, más concretamente con la lecto-escritura y las matemáticas; pensando, por otra parte, que si niños y niñas aprenden en la escuela a leer y escribir y que en sus casas pasan largo tiempo viendo la televisión, decidimos hacerles algunas preguntas sobre el tema.

Ent.: Oye, David, ¿tu qué prefieres, leer y escribir o ver la tele?
David: Ver la tele.
Ent.: ¿Y entre leer y escribir?
David: Pues (dudando) [...]. Leer algunas noches, y también por la mañana prefiero [...].

No era difícil predecir que el niño prefiere ver la televisión que leer o escribir. Podemos afirmar que la entrevistadora conocía ya la respuesta del niño. Pero si seguimos con la entrevista, encontramos lo que para él significan estas habilidades.

Ent.: ¿Prefieres leer, no? […].Y tú, ¿para que crees que sirve leer y escribir?
David: Para aprender.
Ent.: Pero, ¿para aprender qué?
David: Pues para aprender cuando seas mayor, para aprender si eres profesor, para aprender mejor, para explicarle bien las cosas a los niños y todo eso.

Está claro que el niño asocia estas habilidades a la escuela. Es difícil saber con precisión lo que nos quiere decir con su expresión "Pues para aprender cuando seas mayor". Seguramente alude a que en la escuela aprende cosas que le servirán en el futuro, pero todavía más, le servirán sobre todo si es profesor y tiene que enseñar a los niños. Leer y escribir, viene a decirnos, sirve para enseñar y ello es una muestra de que el niño relaciona estas habilidades con la escuela y, sobre todo, con lo que sabe hacer su maestro. Pero veamos ahora el papel que les asigna en la vida cotidiana, por ejemplo, cuando sus padres realizan estas actividades

Ent.: Entonces leer es muy importante, ¿no? Y tu madre o tu padre, ¿ escriben o no?
David: Mi madre no.
Ent.: ¿Tú madre no escribe nunca?
David: No, nunca no, algunas veces […]

Ent.: ¿Cuándo la ves escribir?
David: ¿Escribir? […]. No sé, algunas veces cuando va a hacer la compra escribe cosas, y me hace a mí también las cuentas. No, no hace las cuentas, pero si tengo algún número mal, me lo borra y escribe el número como si fuera el mio. Es que ella hace los números muy raros y entonces no quiere hacerlo para que lo vea la señorita, y dice: "David, éste te lo ha hecho tu madre", y entonces hace los números como los míos.

Las respuestas del niño revelan con claridad como el hecho de escribir en casa o en la escuela parecen ser cosas distintas. Su madre, nos dice, no suele escribir. Pero inmediatamente se da cuenta de que lo hace con una utilidad, cuando va a la compra. También escribe, cuando imitando los números del niño, le ayuda a hacer las cuentas. Y algo similar ocurre cuando estas actividades las realiza su padre.

Ent.: ¡Ah!. Eso está bien. ¿ Y tú padre escribe, o no?
David: Mi padre, algunas veces cuando va a pintar, llama por teléfono […] para direcciones.

El padre de David es pintor y escribe cuando debe apuntar las direcciones de sus clientes. En suma, el niño al principio asociaba la escritura a la escuela pero, ayudado por la entrevistadora, va descubriendo, quizás, que también es útil escribir en otras circunstancias.

Esperamos que nuestro lector o lectora se haya interesado por el modo en que las personas relacionamos los distintos contextos en los que aprendemos, de pequeños o de mayores, sobre todo el modo en que parece necesario establecer relaciones entre distintos escenarios educativos. Este es el tema sobre el que vamos a reflexionar en las páginas que siguen. En este capítulo organizaremos nuestros comentarios a través de tres grandes bloques temáticos. Veremos, en primer lugar, qué entendemos por escenarios educativos; nos interesa destacar, sobre todo, cómo esos escenarios están asociados a determinadas prácticas que las personas realizan en ellos y, además, explorar de qué modo determinadas prácticas educativas familiares pueden interactuar con las que se llevan a cabo en la escuela. Exploraremos, en segundo lugar, en qué medida existe continuidad o discontinuidad entre esas prácticas, y para ello nos detendremos en dos aspectos en los que insisten diversos trabajos que se han preocupado del tema (Coll y otros, 1992) y que, al ocuparse de los contenidos que niños y niñas aprenden en la escuela, se refieren a conocimientos y actitudes; en este capítulo nos referiremos a las relaciones entre conocimientos escolares y cotidianos y a cómo las actitudes y los valores pueden estar presentes en ambos contextos. Aludiremos, finalmente, a diferentes intentos y caminos desde los que es posible establecer puentes entre la familia y la escuela. Conviene advertir, en cualquier caso, que en ningún momento pretendemos dar recetas que indiquen a los profesores el camino por el que actuar sin desviarse; preferimos sugerir ámbitos de reflexión que orienten las prácticas que cada profesional realizará.

2. La familia y la escuela como entornos educativos.

¿Qué significa entender la familia y a la escuela como entornos educativos en los que niños, niñas y personas adultas se desenvuelven y construyen el conocimiento? Nos detendremos un momento en la noción de entorno educativo, al que podemos considerar un contexto, y precisaremos el sentido que adquiere en nuestro trabajo donde se entiende, ante todo, como un contexto social. El término, en cualquier caso, es muy amplio. Muchos son los autores a los que podríamos aludir para precisar el sentido que ahora adquiere la idea de contexto cuando se destacan de él sus dimensiones sociales, culturales e históricas (por ejemplo, Cole, 1996; Erickson y Schulz, 1997; Rogoff, 1993). El contexto es inseparable de contribuciones activas de los individuos, sus compañeros sociales, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan. Desde este punto de vista, los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construyen dinámicamente, mútuamente, con la actividad de los participantes. Podemos pensar entonces por qué la escuela y la familia pueden entenderse como contextos educativos del desarrollo. De nuevo, el ejemplo al que antes hemos aludido en relación con el significado que para David tiene la escritura puede servirnos de punto de partida. Desde esta perspectiva, tanto el contexto familiar como el de la escuela están constituido por personas que desempeñan un determinado papel y que, además, utilizan unos instrumentos que cumplen determinadas funciones. Así, en el caso de David, el niño asocia los papeles sociales de sus padres a los instrumentos qué éstos utilizan en su contexto laboral, y en este caso la escritura; por ejemplo, su padre escribe cuando necesita anotar las direcciones de sus clientes o la madre cuando va a comprar. Esa actividad, sin embargo, parece tener otro significado en la escuela y el niño la relaciona con la función de enseñar que desempeña su maestro. Con el ejemplo queremos mostrar que los contextos, a los que ahora designamos como entonos educativos, se delimitan por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, cómo las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás. Lo que ahora tiene mayor interés es el modo en que los distintos contextos o entornos en los que se desenvuelve la vida infantil pueden vincularse entre sí a través de un intercambio tanto entre los instrumentos utilizados como entre las personas que participan en ellos.

Nos acercaremos en este apartado a aquellos conceptos que contribuyen a caracterizar lo que podemos entender por entorno educativo, de forma que se comprendan mejor las relaciones que pueden establecerse entre ellos para hacer más fácil la construcción del conocimiento escolar. Asumiendo una perspectivas teórica que se inspira en los trabajos de Bronfenbrenner (1987) y Vygotsky (1991), y también en algunos otros autores que más recientemente lo han seguido de cerca, veremos en primer lugar en qué sentido hablamos de que la familia y la escuela constituyen entornos educativos, e inmediatamente después reflexionaremos sobre cómo esos entornos son inseparables de los instrumentos que están presentes en ellos. Profundizaremos, finalmente, en cómo el aprendizaje puede verse favorecido en esos entornos, y para ello nos fijaremos en el concepto de comunidad de práctica. Es importante advertir, en cualquier caso, que si bien nuestras próximas reflexiones se apoyan en trabajos de inspiración ecológica y sociocultural, en ningún caso queremos excluir otras perspectivas teóricas; tal como se irá viendo más adelante, pensamos simplemente que

el modelo teórico que se adopta no es algo totalmente independiente del problema al que nos acercamos. Una síntesis de estas cuestiones aparece en la figura 1.

PONER APROXIMADAMENTE AQUÍ LA FIGURA 1

2.1. Entornos educativos y adquisición de patrones culturales.

Que la familia es el contexto de crianza más importante en loS primeros años de la vida nadie lo pone en duda. El saber popular describe bien este entorno indicando que las niñas y los niños adquieren allí las primeras habilidades: en la familia aprenden a reír y a jugar, se les enseñan los hábitos más básicos -por ejemplo, los relacionados con la alimentación- y otros mucho más complejoS -por ejemplo, a relacionarse con las personas-. Tradicionalmente se ha insistido, 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, 1993, p. 16)

Bronfenbrenner examina los entornos del desarrollo humano señalando que muchas veces se pone el acento en las dimensiones individuales, olvidando las interacciones de los factores que constituyen dichos entornos y, sobre todo, de las personas 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 se producen en ellos. El autor propone acercarse a los contextos educativos del desarrollo desde los siguientes supuestos.

(i) En contextos 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.

(ii) 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.

(iii) El desarrollo potencial de un entorno 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.

(iv) El potencial de desarrollo de un entorno educativo se ve incrementado en función de los vínculos que pueden establecerse con otros entornos. 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.

2.2. La actividad mediada por instrumentos.

Conviene ahora describir esos entornos a los que alude Bronfenbrenner y para ello resulta especialmente útil fijarnos en las aportaciones de la psicología sociocultural, mas concretamente en el concepto de "actividad mediada por instrumentos". Es bien sabido que el concepto de actividad ha desempeñado un lugar central en la psicología soviética. Basta recordar las aportaciones de Leontiev o Vygotsky profundamente enraizadas en la psicología marxista (Wertsch, 1981). En términos generales, podemos decir que una actividad humana, y por supuesto la que tiene lugar en un entorno educativo, es considerada como una formación sistémica, colectiva e histórica y, sobre todo, que en esas actividades las relaciones entre las personas y los objetos están mediadas por instrumentos no sólo materiales sino también simbólicos. Kozulin (1996) señala cómo Vygotsky se acerca al tema y pone en relación con la actividad mediada la aparición de procesos intelectuales propiamente humanos; podríamos decir, extendiendo la formulación de Kozulin, que esos procesos psíquicos ocupan en las escuelas occidentales un lugar privilegiado, y de aquí el interés del tema cuando se trata de relacionar distintos contextos educativos. Más adelante volveremos sobre esta cuestión.

> "El desarrollo de los procesos de abstracción, que ocurren sólo en el proceso de crecimiento infantil y en el desarrollo cultural, está unido al comienzo del uso de instrumentos externos y a la elaboración de formas complejas de conducta"
>
> (Luria y Vygotsky, 1992, p. 142)

Es decir, el pensamiento abstracto implica un sistema funcional en el que se participa y que proporciona el marco, el motivo y las herramientas para construir las funciones culturales básicas. Otros autores han insistido también en la idea de que la actividad humana está mediada por signos y otros instrumentos culturales. Los seres humanos, se nos dice, tienen acceso al mundo sólo de forma indirecta o mediada (Wertsch, del Río y Alvarez, 1995). Es importante señalar que esa mediación incide tanto en el modo en que se obtiene información del mundo como en la acción que lo transforma. Cole (1996) ha profundizado también en esa idea de mediación que describe las relaciones de las personas con el mundo y con los demás e introduce el concepto de artefacto. Pero, ¿qué son esos artefactos a los que alude este autor? Si bien ordinariamente pensamos en ellos como

objetos materiales, ahora van a considerarse, a la vez, como objetos ideales y materiales. Son ideales en cuanto que su forma material ha sido conformada por su participación en actividades sociales. El mundo, nos dice, existe más allá de su ejemplificación material. Para comprender este concepto podemos pensar, por ejemplo, en un instrumento como el ordenador, presente en algunas escuelas y en determinadas familias. Si bien este instrumento posee unas determinadas características como objeto físico, también es verdad que las personas asocian a él determinados significados tanto subjetivos como inmersos en la cultura. Para precisar qué se entiende por un instrumento ideal, y siguiendo con nuestro ejemplo, podemos pensar en el significado que asignan a ese objeto las personas más jóvenes de la familia (en este caso, adolescentes realmente familiarizados con el mundo informático) y las más mayores (quizás, el abuelo o la abuela) que desconocen y temen ese artefacto nuevo. El mundo ideal se relaciona, en definitiva, con el significado que en situaciones históricas y culturales determinadas, las personas atribuyen al mundo físico que manipulan.

Seguramente algún lector o lectora se estará preguntando por qué interesa el tema de la actividad mediada cuando queremos establecer relaciones entre distintos entornos educativos. Gardner (1993) aporta interesantes comentarios a esta cuestión cuando se pregunta "qué enseñan las escuelas". En su opinión, es necesario destacar el papel que desempeña en ellas el uso de diversos sistemas notacionales asociados muchas veces a la necesidad de utilizar un pensamiento abstracto que no siempre es necesario poner en práctica cuando se trata de resolver actividades de la vida cotidiana. Cabe pensar, por tanto, que es esa distancia entre distintos tipos de conocimiento lo que a veces contribuye a delimitar distancias entre la familia y la escuela. De este tema nos ocuparemos repetidamente a lo lardo de las páginas que siguen.

2.3. Aprender en una comunidad.

Hasta el momento hemos hablado de instrumentos educativos mediados por instrumentos y hemos insistido también en el carácter social de las actividades humanas; ahora nos centraremos en los procesos de aprendizaje que se producen en ellos. Cuando se trata de establecer relaciones entre las situaciones de aprendizaje que tienen lugar en la familia y en la escuela, resulta especialmente útil el concepto de comunidad ya que, tal como hemos indicado anteriormente, el contexto adquiere en este marco especial importancia. Rogoff ha definido el concepto de comunidad aludiendo directamente a los procesos de aprendizaje:

> "La idea de comunidad de aprendices**¡Error! Marcador no definido.** está basada en la premisa de que el aprendizaje tiene lugar cuando la gente participa en empresas compartidas con otras personas, de forma que todos desempeñan papeles activos, aunque a menudo asimétricos, en la actividad sociocultural. Ello contrasta con modelos de aprendizaje que se fijan en una de las partes, bien que tenga lugar a partir de la transmisión de información del experto, bien mediante la adquisición de conocimiento por parte de los novatos, es decir, se centran aisladamente en quien enseña o aprende de forma pasiva (respectivamente)."
>
> (Rogoff**¡Error! Marcador no definido.**, 1994, p. 209)

El aprendizaje se define entonces como un proceso de transformación de la participación, argumentando que el modo en que las personas se desarrollan está en función de los papeles que desempeñan y de la comprensión de las actividades en las que participan. En una perspectiva similar que se acerca a los entornos educativos a partir del concepto "comunidad de práctica" desde un enfoque antropológico, Lave y Wenger (Leave y Wenger, 1991; Wenger, 1998) destacan la necesidad de considerar modelos sociales de aprendizaje. En opinión de estos autores, muchas teorías del aprendizaje han olvidado que los humanos somos ante todo seres sociales y que la sociedad, la cultura y la historia son las precondiciones de nuestra vida como seres humanos. A su juicio, existen teorías que reducen el aprendizaje a la capacidad mental de los individuos y que comienzan y acaban en éstos. Dichas teorías insisten, por ejemplo, en las diferencias individuales, establecen mecanismos de comparación o marcan límites para lo que se considera mejor y peor, definiendo patrones de excelencia que los individuos habrán de alcanzar. Por el contrario, estos autores prefieren considerar el aprendizaje como algo social y colectivo, y asumen como principio fundamental para explicarlo la participación de los aprendices en prácticas situadas socialmente. De ahí el nombre de aprendizaje y conocimiento situados. Veamos como se refieren a él.

> "El argumento desarrollado por Etienne Wenger y yo misma (Lave y Wenger, 1991) es que el aprendizaje es un aspecto de los cambios en la participación en diferentes "comunidades de práctica" en cualquier parte. Dondequiera que la gente se compromete durante substanciales periodos de tiempo, día a día, haciendo cosas en las que sus actividades en curso son interdependientes, el aprendizaje es parte de su participación cambiante en prácticas cambiantes. Esa caracterización conviene tanto a una escuela como a un taller de sastre. Desde esta perspectiva no se diferencian "modos de aprendizaje", porque aunque diferirán las empresas educativas, el aprendizaje es una faceta de las comunidades de práctica en las que dichas empresas están inmersas".
>
> (Lave y Wenger, 1991, 150)

Lave (1993) revisa distintos modelos de aprendizaje explorando los que tienen lugar en diferentes comunidades. Desde ellos se cuestiona la idea de que la descontextualización sea un signo de aprendizaje asociada a la idea de que el conocimiento curricular es algo racional, diferente de los contenidos morales que serían más propios de la vida cotidiana; además, enseñar y aprender es, en su opinión, mucho más que una "transmisión intencional". A su juicio, no puede olvidarse que la descontextualización tiene también lugar en prácticas contextualizadas. Desde esta perspectiva, el concepto de aprendizaje es inseparable del de práctica, de forma que el que aprende no sólo se acerca al conocimiento, sino a todo un conjunto de prácticas sociales y a los valores que a ellas se asocian. La enseñanza y el aprendizaje son algo más que procesos analíticos. Su teoría del aprendizaje supone invertir al menos tres principios que están presentes en los modelos tradicionales: 1) eliminar la polaridad de valores que permite situar la escuela en primera posición frente a cualquier otra forma de educación; 2) ir más allá del concepto de transmisión que supone unidireccionalidad entre quien aprende y quien enseña; 3) asumir que el aprendizaje es una actividad socialmente situada.

En suma, los autores que trabajan desde una perspectiva neovyogotskiana destacan el hecho de que las personas desarrollamos procesos psíquicos superiores y construimos conocimientos que se hacen significativos a partir de las actividades que llevamos a cabo en esos contextos. Se acentúa el carácter dialéctico de las relaciones que constituyen la experiencia humana, considerando que el conocimiento se configura a través de la mente, el cuerpo, la actividad y el entorno (Lave, 1993). Podemos preguntarnos una vez más por las implicaciones de este modelo cuando se trata de establecer puentes entre la escuela y la familia. En nuestra opinión, no se trata ya de primar el conocimiento escolar en cuanto que facilita habilidades mentales como la descontextualización, sino de reconocer que cada escenario educativo tiene sus peculiaridades y que el conocimiento que se adquiere en ellos es inseparable de un conjunto de prácticas. Nos atreveríamos a sugerir que serán esas prácticas las que permitirán establecer nexos entre los escenarios. De estos nos ocuparemos inmediatamente.

3. ¿Continuidad o discontinidad entre escenarios?

Ya hemos señalado que no parece posible negar que entre el hogar y la escuela**¡Error! Marcador no definido.** existen importantes discontinuidades (Hoffman, 1991; Wells, 1999). Entre los aspectos que las marcan podemos considerar los siguientes (ver también la figura 2):

(i) Cuando el niño o la niña se incorporan a la escuela pasan de vivir en un grupo reducido a formar parte de otro grupo mucho más amplio. Jackson (1991), por ejemplo, señala que la mayoría de las actividades escolares se hacen con otros o en presencia de otros, un hecho que tiene profundas implicaciones en la vida del estudiante.
(ii) 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 que implica la organización del tiempo y del espacio.

(iii) 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.

(iv) 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 en las que la escuela está aislada del sistema en el que niños y niñas viven cotidianamente.

PONER APROXIMADAMENTE AQUÍ LA FIGURA 2

Podemos preguntarnos ahora hasta qué punto lo que se vive en el hogar y en la escuela es representativo de dos universos diferentes. Gallimore y Goldengerg (1993) muestran que las familias en general, incluso las muy humildes, conceden gran valor a las tareas escolares y a la educación académica. Las familias 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, quizás 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 currículo en esas edades.

También Cooper y otros (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 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 nuestra opinión, es la conciencia social de que la escuela y el hogar son entornos diferentes de enseñanza y aprendizaje que necesariamente están llamados a entenderse.

Opiniones muy semejantes han manifestado las familias de los niños y niñas con quienes hemos trabajado en una escuela elemental. En la conversación que transcribimos seguidamente, y que sin duda nos acerca a la realidad de algunas familias españolas, veremos lo que significa la escuela para la madre que recuerda su propia infancia. Resulta dramático, para qué negarlo, el modo en que describe las relaciones con sus padres. En las respuestas se revela con claridad lo que ella esperaba de su familia, pero le faltó. Al leerlo es fácil adivinar qué es lo que ella quiere dar a sus hijos y lo que espera de la escuela:

Madre: Porque yo he sido una niña que tampoco he tenido apoyo en mi casa, ninguno,

ninguno, ninguno, ninguno. Yo no puedo decir nunca jamás que yo he tenido unos padres que me hayan sacado de un apuro. Nunca. Ni tener unos padres para contarles cosas, ni tener unos padres para que me digan, ni... para reñirme a toda pastilla, no

Ent.: ¿Y qué te ocurría?

Madre: Mis padres estaban sólo para mandarme a trabajar, para guardarse mi dinero y meterse en el bar y beber, eso si que sí lo he tenido ... pero ya está. Para tenerme de esclava, nada más. Luego yo he llegado de trabajar y me ha gustado arreglarme un poquito y salirme con las amigas, pero no he podido salir porque me han dicho que mi casa había que arreglarla. Y no quiero que el día de mañana, a mis dos nenes les pase lo mismo, porque yo ya eso lo he vivido

Pero la conversación continúa y lo que ahora nos interesa resaltar es que, en opinión de esta madre, la escuela podrá evitar a sus hijos la situación que ella ha tenido que vivir. En cualquier caso, sus palabras parecen revelar sólo una cierta conciencia de que la escuela sirve para algo, para evitar la miseria; seguramente no puede precisarlo más, pero lo intuye.

Rosa: ¿Y cómo crees que eso lo puedes evitar? ¿Crees que lo que aprenden allí en el cole les vale para algo?

Ent.: Síí, recogen cosas. No todo lo que debían, pero algo van cogiendo. Hombre, si no estuvieran en el colegio, entonces ¿qué sería de ellos? Con la edad que tienen ahora desde que ellos empezaron a ir malamente, si yo los quito del colegio hubieran sido ahora unos chorizos de marca.

Al leer las palabras de esta madre se comprueba, por otra parte, la distancia tan enorme que puede existir entre las familias y las escuelas. Incluso debemos reconocer que muchas veces los docentes, que pasan gran parte del tiempo con los niños y las niñas, desconocen estas situaciones. En las páginas que siguen profundizaremos en el tema de la continuidad y discontinuidad entre los escenarios educativos. Nos fijaremos, primero, en el proceso de construcción de conocimientos y en cómo las prácticas familiares pueden incidir, por diferentes caminos, en el aprendizaje escolar; en segundo lugar, nos detendremos en situaciones educativas que se relacionan con la adquisición de actitudes y la construcción de valores, procesos que también revelan los caminos que pueden tomar las relaciones entre la familia y la escuela.

3.1. Construir conocimientos.

Vamos a detenernos un momento en un trabajo realizado hace ya bastantes años por Shirley Brice Heath (1983), una psicóloga norteamericana, que nos permitirá comprender cómo el uso y el significado de algunas habilidades que tradicionalmente se adquieren en la escuela, más concretamente la lecto-escritura, están estrechamente relacionadas a las prácticas familiares. El trabajo muestra con claridad que cuando niñas y niños llegan a la escuela poseen ya un conjunto de conocimientos que quienes enseñan habrán de tener en cuenta necesariamente. Heat describió el significado y la función que la lectura y la escritura tenían en dos comunidades diferentes de clase trabajadora, una negra y otra blanca, situadas en la región de Piedmonton en Carolina (EE.UU.), e

inmersas en la tradición de la industria textil y del cultivo del algodón. En cada una de ellas el entorno de niños y niñas está geográficamente limitado hasta que van a la escuela. En el libro que recoge su trabajo se argumenta cómo niños y niñas aprenden a utilizar el lenguaje de formas diferentes, en función del modo en que cada comunidad estructura sus familias, define los papeles sociales que pueden representar sus miembros y también en relación con los conceptos de infancia que guían la socialización de los más pequeños. En las comunidades que estudia esta autora los niños tienen diferentes caminos para comunicarse, ya que existen diferentes tradiciones en la interacción cara a cara y en la forma de establecer relaciones con el mundo exterior. Veamos algunos detalles.

En la comunidad blanca de Roadville la vida se organiza alrededor de la casa o dentro de ella. Es importante destacar que las distancias en el trato de niños y adultos están claras y que los pequeños deben dirigirse a los mayores "con respeto". Cuando niños y niñas comienzan a ir a la escuela, existen una cierta continuidad porque las ideas sobre lo que ha de aprenderse y enseñarse son muy similares en la familia y en la escuela. Por eso, una vez que los pequeños se integran en el medio escolar, las familias descargan allí sus responsabilidades. Los niños llegan al colegio cargados de testimonios sobre el valor de la lectura y la escritura, pero con pocos modelos de lo que son las actividades lecto-escritoras. Es decir, las familias valoran el medio escrito, aunque su relación con él sea relativamente distante. Por el contrario, en la comunidad negra de Trackton, los pequeños se mueven con libertad por el barrio, sin reglas que limiten el espacio o el tiempo de las interacciones sociales. Todo ello va a suponer que los pequeños se acercan al mundo de lo impreso de formas distintas, aprenden así que existen muchas formas de hablar y cantar sobre el mundo escrito. En esta comunidad niñas y niños no han oído alabanzas sobre esas actividades, pero se han visto inmersos en debates sobre lo que significan las letras, cartas o billetes.

Pero el trabajo de Heath no se queda sólo en cómo niños y niñas se acercan al lenguaje en la familia, sino que examina también el modo en que los pequeños se integran en la escuela. En principio podría pensarse que cuanto más hablen los padres y madres a los niños, mayor éxito tendrán en las aulas. Las cosas, sin embargo, no suceden así exactamente; es la calidad de la conversación y no la cantidad lo que hace que sea más fácil para los niños y niñas de la ciudad establecer relaciones entre diferentes contextos. Así, los niños de Roadville tienen pocas oportunidades para construir narrativas, establecer nuevos contextos o "manipular" oralmente determinados rasgos del entorno. Todo ello puede contribuir a que sus éxitos en la escuela sean menores. Sin embargo, se observa que los niños de Trackton están mucho mejor preparados para el cambio que supone la escuela. Vimos cómo en este entorno los pequeños no han de aceptar sin más los esquemas que les proponen los adultos, sino que construyen otros en el complejo mundo de estímulos que reciben. A pesar de todo, estos niños reciben muy poca ayuda en relación con algunas estrategias que les facilitarían posteriormente el trabajo en la escuela.

La lectura del libro de Heath sugiere inmediatamente una pregunta: ¿qué pueden aportar al

profesorado de nuestro país trabajos como éste? De forma exploratoria, nos atreveríamos a sugerir algunas ideas: a) nos invita a aceptar que niños y niñas atribuirán significados diferentes a las prácticas escolares en función de las experiencias previas que hayan vivido en su propia familia; b) apunta la necesidad de ir descubriendo progresivamente las experiencias que contribuyen a atribuir esos significados; c) no creemos que una buena estrategia de enseñanza sea tratar de sustituir esas interpretaciones o estrategias de aproximación al mundo impreso, propias del entorno familiar, por las que proporciona la escuela, sino que deberían respetarse y construir a partir de ellas; d) el contacto con la familia y la participación de ésta en la vida del aula contribuirá a que esa construcción sea posible. Desgraciadamente no existen en nuestro país demasiados estudios que establezcan de forma tan clara las relaciones entre la familia y la escuela. Tenemos, sin embargo, algunos ejemplos que muestran cómo padres y madres se acercan al mundo de la lecto-escritura a través de prácticas muy diferentes. Una madre, entrevistada con el objetivo de conocer si le había preocupado en algún momento acercar a su hijo al medio impreso, describe así cómo le enseñaba a leer cuando era más pequeño:

Ent.: ¿No te acuerdas? ¿y tú le enseñabas (a leer) en casa?
Madre: [...] Yo le enseñé, sí.
Ent.: Cuéntanos cómo hiciste.
Madre: Bueno, yo no es que le enseñara, es que era ... era muy chiquitillo y [...], yo qué sé, le llamaba la atención los letreros de ... de las tiendas y todo eso. Y ahí ya se ponía "mamá, con la lengua estrapajosa que no se le entendía, pués ahí pone esto". Y, yo qué sé, a mi marido se le ocurrió, dice si quieres le compramos una cartilla de esas de Palau, de esas antiguas. Digo bueno, pues cómprasela, aunque sea viendo los muñequitos. Y él viendo los muñequitos, pues, [...]

Se observa claramente que para esta madre aprender a leer es algo funcional y que, seguramente, la familia asume la idea de que el niño irá aprendiendo a leer a través del contacto con el medio escrito, teniendo además el apoyo de las personas adultas. Resulta interesante también observar como la madre se refería a la lectura y la hacía presente en la vida del niño a través de los cuentos.

Ent.: [...] ¿Y qué leía?
Madre: Cuentos. Yo le compraba cuentos de esos de la media lunita.
Ent.: ¿Y tú leías con él o no?
Madre: Sí, bueno, eso era todas las noches
Ent.: ¿Sí?
Madre: Leíamos muchos cuentos de la media lunita, que son los que más le gustaban, y vaya, y claro, es que yo le decía 'esto ya me lo lees tú' 'esto ya no te lo leo yo'. Y lo mismo leía él final que era lo que más le gustaba.

A partir del dialogo anterior podemos decir que la lectura se había convertido casi en un juego para el niño y su madre. Por otra parte, es interesante señalar que son numerosos los trabajos que han establecido una relación entre la lectura de cuentos en familia y el rendimiento escolar posterior (ver, por ejemplo, Snow y otros, 1991). Pero veamos ahora otro ejemplo que muestra cómo, también en nuestro país, existen entre las familias otras aproximaciones muy distintas al medio impreso. En

el diálogo siguiente con otra madre, observamos que para ella escribir es una tarea absolutamente escolar, incluso cuando se realiza en la familia, y que, además, el único significado que los padres parecen asignarle es el de una tarea que debe realizarse por obligación.

Ent.: Y (a su hijo), ¿qué le gusta más, leer o ver la tele?
Madre: A éste, ¡leer no!
Ent.: Ah, ¿no le gusta nada?
Madre: no, él hace sus deberes, lo que le mandan, pero ya está.
Ent.: No hace más, ¿no?
Madre: Su padre le manda muchas veces, porque su padre es muy severo, entonces su padre sí le pone... "venga, ya me estás haciendo esta hoja por delante y por detrás", y me los manda a los dos a hacer muchas tareas.
Ent.: Pero ¿y les manda las que traen del colegio u otras?

Observamos, por tanto, que la tarea escolar es algo impuesto y, es más, sin ningún significado. Se trata sólo de copiar el texto por ambas caras. Si seguimos con el diálogo, nos damos cuenta de que la investigadora le pide alguna explicación más amplia, quizás porque no está demasiado segura de si lo ha compredido bien:

Ent.: O sea, que él le pone los deberes por su cuenta, ¿pero de libros del cole o cómo?
Madre: Él coge por ejemplo ... le dice a ellos "traedme un libro" de los antiguos que tenemos, de éstos que les dieron a ellos en los colegios, y al chico le dice "esto me lo copias en esta hoja y por detrás", y a lo mejor también le hace otra hoja de cuentas por delante y por detrás, y le hace mucha tarea, ¿sabes?, yo ... como soy muy floja, pero es que me da cosa de que los chiquillos están ... están ahí nada más que con la tarea; y dice "cuando venga...", que él llega a las ocho, dice "quiero ver los trabajos de los dos"
Ent.: ¿y él se los corrige o no?
Madre: Sí, bueno...! "esto me lo has hecho mal, esto mañana en vez de una me vas a hacer dos" porque es muy severo...
Ent.: Ah ¿sí?

La pregunta qué surge ante esta conversación es si estas prácticas familiares tendrán alguna incidencia en el rendimiento escolar de la niña e, incluso, en el interés que ella tenga en el futuro inmediato o a medio plazo cuando se aproxime a los contenidos escolares. Como ya hemos señalado, no existen demasiadas investigaciones en nuestro país que se hayan ocupado abiertamente de esta cuestión (Acuña y Rodrigo, 1996; Lacasa y otros 1999; Vila, 1998), pero en cualquier caso no es probable que prácticas de este tipo contribuyan a facilitar la construcción del conocimiento escolar.

3.2. La adquisición de actitudes y valores compartidos.

Otra cuestión de enorme interés es cómo la familia y la escuela pueden colaborar en la construcción conjunta de actitudes y valores. Especialmente significativas a este respecto son las aportaciones de Moll (Moll y Kurland, 1996; Moll y otros 1992) quien, con la intención de derribar las paredes de las aulas y aludiendo a lo que los niños y niñas traen a la escuela sin ser conscientes de ello, ha

utilizado el concepto de “fondos de conocimiento”. Se alude directamente a través de esa idea a los valores y conocimientos domésticos, estrategias para sobrevivir y, sobre todo, al hecho de que no son independientes de la práctica y están distribuidos socialmente.

> “Los hogares en nuestro ejemplo comparten no solamente el conocimiento relacionado con la reparación de la casa o del automóvil, remedios caseros, plantas y jardinería, tal como mencionábamos, sino fondos de conocimiento específicos de la vida urbana, como el acceso a la asistencia institucional, programas escolares, transporte, oportunidades ocupacionales y otros servicios. Brevemente, los fondos de conocimiento domésticos son amplios y abundantes. Son esenciales en la vida cotidiana y en las relaciones de las familias con otras personas de la comunidad”.
>
> (Moll y Greenberg, 1990 p. 323)

Subrayemos que esos fondos de conocimiento se manifiestan a través de actividades, sin que puedan considerarse como posesiones o rasgos de las personas; además, son las relaciones sociales las que proporcionan un motivo y un contexto para adquirirlos y aplicarlos. Es fácil pensar, desde este punto de vista, que el contacto directo de los enseñantes con las familias, tanto en la propia escuela como visitando los hogares, resulta un elemento decisivo para poder acceder a esos fondos de conocimiento. En suma, lo que ahora nos interesa resaltar es que la escuela no puede olvidar el mundo familiar y, más concretamente, la historia social de las familias, el contenido de sus fondos de conocimiento y las metas de la enseñanza de todas las personas adultas que participan en el proceso educativo del niño.

De nuevo un ejemplo de las escuelas de nuestro país nos indica un posible camino sobre como introducir esos fondos de conocimiento en el aula; la conversación que se reproduce a continuación es además un excelente ejemplo de cómo puede llevarse a cabo una educación en valores en el contexto del aula que tenga en cuenta el entorno familar. El ejemplo procede de un aula de cuarto curso de educación primaria, en la que una película de la televisión había servido a la profesora para entablar con los niños y niñas un diálogo sobre la posible diversidad de las familias. Cuando se inició la conversación, había transcurrido más de la mitad de la clase, y la maestra ayuda a una de las niñas a “contar” que su familia es diferente. La maestra es consciente, sin duda, de la importancia que tiene para esa niña verbalizar este hecho ante sus compañeros. Estamos ante un ejemplo excelente de cómo a partir del concepto de “fondos de conocimiento”, que la maestra trae a clase junto a sus comentarios a una serie de televisión en la que también estaban presentes familias diversas, es posible establecer puentes entre la familia y la escuela.

Maestra:	Ssss, ahora va a hablar Ana, y la vamos a escuchar. Ana, primero nos va a contar cómo es otro tipo de familia en la que ella convive, ¿verdad?, porque vosotros formáis una familia. ¿Quién hay en tu casa todos los días?
Ana:	Mi madre [...]
Maestra:	No, en tu casa de aquí de Córdoba. Porque esa es tu familia con la que tú estás, esa es tu familia durante la semana.
Ana:	Petri, los mellis, Rosa, Fina, yo y [...]
Maestra:	Pero, explica quién es Petri.

Ana: Petri es la que me cuida .
Maestra: Claro.

Hasta el momento la niña tiene dificultades en describir la situación, quizás porque no existe un contexto compartido de significados. Ana vive en dos entornos muy distintos. Una familia con quien convive durante la semana y otro, la suya biológica, con quién pasa algunos fines de semana. La niña y la maestra van precisando el papel de la madre, la pequeña necesita el apoyo de la persona adulta. Son necesarias algunas explicaciones de la profesora. Todos los niños y niñas atienden sin interrumpir.

Maestra: Ana, ¿les has contado ya quién es Petri?
Ana: La que me cuida [...]
Maestra: Petri es una señora, ¿eh?, que como ella no tiene hijos y quiere tener una familia ¿verdad, Ana?
Rosa: Claro.
Maestra: [...] Pues se dedica a cuidar a otros niños que no pueden ser atendidos por sus padres y entonces, todos esos niños, con Petri, forman una familia (...)
Rosa: Claro.
Maestra: [...] y viven durante toda la semana, luego ya veis otro tipo de familia distinto. Igual de importante, porque ella vive allí toda la semana. !David, que te estás pasando con Esperanza! ¿no? Y cuando llega el fin de semana va con sus padres. Y Petri, por ejemplo, ¿qué normas os ha puesto a vosotros allí en casa?

A partir de este momento Ana comienza a sentirse mucho más segura y será capaz de explicar cuáles son las normas de acuerdo con las que funciona su propia familia. Cada persona tiene unas tareas que cumplir y la niña está orgullosa de ello.

Ana: Pues, cada uno hace algo en el piso. Rosa hace el salón y friega los platos al mediodía, por la noche, yo hago mi cuarto y hago la merienda y mi hermano, pues hace el desayuno y hace su cuarto. Y cada uno hace su cama. Los mellis hacen el cuarto de baño, cada uno, porque tenemos dos, y Fina hace lo que quede ya de toda la casa.

Este diálogo es, a nuestro juicio, un excelente ejemplo de cómo el hecho de que la escuela considere la presencia de la familia en ella puede convertirse en una fuente de educación en valores. En esta clase los niños y niñas aprendieron a respetar un tipo de familias no convencionales, y no sólo a respetarlas, sino también a comprender mejor cómo eran. Se acercaron al conocimiento a través de la observación y ello, sin duda, contribuyó a favorecer determinadas actitudes ante el hecho.

4. ¿Cómo establecer puentes entre la familia y la escuela?

Muchos han sido los trabajos que se han ocupado de las relaciones entre lo que niños y niñas aprenden en la escuela y fuera de ella. En la obra de Vygotsky (1995) encontramos ya una referencia

a estos dos mundos cuando nos habla de la génesis de los conceptos científicos y cotidianos (John-Steiner, Wandekker y Mahn, 1998). El niño o la niña han de aprender una conceptualización del mundo, que no es espontánea en el sentido de asocial sino que está siendo canalizada por otras personas, de forma que gradualmente va aproximándose al pensamiento conceptual del adulto.

Pero hemos de reconocer que, si bien en un plano teórico es fácil comprender la necesidad de que niños y niñas establezcan relaciones entre los conceptos científicos y cotidianos, incluso cuando se trata de favorecer actitudes no contrapuestas entre lo que se aprende en el hogar y en la escuela las cosas no resultan tan sencillas. Esas dos formas de conocimiento a las que acabamos de aludir no siempre se complementan cuando niños y niñas tratan de comprender el mundo que les rodea. La pregunta concreta que en este apartado nos planteamos es cómo padres y madres pueden colaborar con la escuela en la construcción del conocimiento escolar, tarea que sin duda ninguna corresponde a la escuela, pero que puede no ser totalmente ajena a las aportaciones de la familia. Nos fijaremos a continuación en dos tipos de propuestas a las que nos hemos aproximado a través de los intereses de nuestra propia investigación y que constituyen un camino entre otros muchos posibles. En primer lugar, pensamos que sería posible establecer puentes entre el hogar y la escuela a partir de un conjunto de instrumentos que pueden estar presentes tanto en los dos escenarios: los deberes escolares y los medios de comunicación. En segundo lugar, revisaremos algunos programas que directamente tratan de fomentar la presencia de la familia en la escuela.

4.1 Entre el hogar y la escuela: un camino de ida y vuelta .

Muchos trabajos han querido aproximar a la escuela el conocimiento cotidiano (por ejemplo, Rodrigo, Rodriguez y Marrero, 1994) o se han preocupado por cómo conseguir que lo que el alumnado aprende sea significativo en un contexto más amplio que el escolar. En un intento de establecer puentes entre estos dos contextos educativos, creímos que sería posible seguir un camino inverso de forma que la familia se convirtiera, de alguna manera, en mediador en la construcción de algunos conocimientos escolares. Creímos, por ejemplo, que podían existir conocimientos compartidos relacionados con diferentes temas, por ejemplo, la educación para la salud, la comprensión de determinados textos periodísticos, etc. En otro lugar nos hemos ocupado mucho más ampliamente de este tema (Lacasa, 1999). En cualquier caso, ¿Qué piensa la gente de los deberes y, sobre todo aquellas personas que por unas u otras razones los tienen cerca? En este punto, como en otras muchos, surge enseguida una polémica. Por una parte, sus partidarios argumentan que estas tareas pueden ser útiles y beneficiosas, ya que refuerzan los aprendizajes escolares. Por otra, sus detractores les atribuyen un dudoso valor porque consideran que privan a los niños y las niñas de un tiempo que podrían dedicar a otras actividades, lo que los convierte en una carga innecesaria, poco creativa, que puede generar además una actitud negativa hacia el trabajo escolar. Esta posición negativa está probablemente relacionada con el concepto más tradicional de “los deberes” vigente en muchas de nuestras escuelas, es decir, de tareas escolarb es usadas como herramientas que se aplican por inercia día a día de forma automática, repetitiva y poco motivadora, donde el alumno o

alumna razona poco y crea menos.

Hay que reconocer, sin embargo, que las investigaciones han ido descubriendo poco a poco que los tradicionales deberes pueden convertirse en un punto de apoyo para establecer relaciones entre la familia y la escuela. En esta línea destacan, por ejemplo, los trabajos de Baumgartner y sus colaboradores (Baumgartner y otros 1993), en los que se analizan los comentarios que las familias introducen, por escrito, en los "boletines de notas", los informes que les envía la escuela, o en los propios deberes. Las respuestas fueron analizadas considerando elementos como los siguientes: quejas, creencias tradicionales o innovadoras sobre la educación, temas relacionados con la comunicación, la colaboración de la familia en las tareas educativas de la escuela y las características del niño o de la niña. Cuando se profundiza en las respuestas de las familias, se advierte enseguida la dificultad de comprender qué significan realmente los deberes para cada una de ellas; es decir, no todas parecen tener la misma idea de lo que pueden o deben ser las tareas escolares en el hogar. Hay que destacar, finalmente, que las quejas incluían algo más del 30% de las respuestas, un dato que indica un alto nivel de descontento o insatisfacción familiar en las relaciones con la escuela.

Subrayemos, por otra parte, que han surgido también otras voces que proponen tareas muy distintas de los tradicionales deberes cuando se trata de potenciar las relaciones entre la familia y la escuela (Epstein, 1994). En estos trabajos se van definiendo ya nuevas relaciones entre situaciones educativas de carácter formal y no formal y se señala la importancia de que los tradicionales deberes se acerquen cada vez más a la vida cotidiana. Entre estas propuestas estarían las siguientes: a) preguntar a las familias lo que desean; b) hacer explícitas las metas desde las que se enseña en las aulas, sin dar por supuesto que éstas coinciden con las de otras personas que intervienen en la educación infantil; c) huir de deberes estandarizados que son los mismos para todas las niñas y niños de la clase; d) evitar una relación unidireccional, que procede de la escuela y que termina en la familia; para lograrlo será necesario que la propia escuela diseñe estrategias abiertas que faciliten una relación de "ida y vuelta", de forma que la familia pueda también sentirse implicada en las tareas que propone la escuela; e) utilizar materiales específicos preparados por la propia profesora.

Para superar las dificultades que en ocasiones tienen los deberes escolares en el intento de establecer relaciones entre el hogar y la escuela, se puede trabajar tomando el camino inverso (Buckingham, 1993). Es decir, en lugar de caminar desde la escuela al hogar, como hacen los deberes, podrían llevarse a las aulas elementos que están muy presentes en las familias, concretamente la televisión. Ésta es la dirección en la que hemos estado trabajando, junto con algunas colaboradoras, en un aula de tercero y cuarto curso de educación general básica, participando con los niños, las niñas y su maestra en un taller de escritura al que dedicamos, aproximadamente, tres horas a la semana durante dos cursos académicos. La meta del taller, durante un periodo de tres meses, fue escribir en el periódico local sobre diferentes programas de televisión, seleccionados por los propios niños para hacer partícipes de sus opiniones a otros niños. Si bien somos conscientes de que aprender a escribir

debe ser una actividad que tiene lugar en el contexto del currículo, el taller se convirtió en una actividad lúdica, que sin lugar a dudas acercó a la familia a la escuela y viceversa. Un nuevo ejemplo contribuirá a precisarlo.

Con el fin de familiarizar a los niños con los dos medios de comunicación que están presentes en algunas familias, el periódico y la televisión, les pedimos uno de los primeros días en los que asistieron al taller que, convirtiéndose en entrevistadores de su propia familia, preguntaran si sus padres preferían ver la televisión o leer el periódico. En el siguiente diálogo con la entrevistadora, un niño recuerda las opiniones de sus padres:

Ent.: ¿Te acuerdas si a tus padres les gustaba más la televisión o el periódico?
Alex: La televisión.
Ent.: ¿Por que?.
Alex: Porque las noticias te las cuentan en el mismo día que suceden.
Ent.: Claro y [...]
Alex: Y además de que no tienes que pararte a leer ni a comprar el periódico, además la información es gratis.

Al leer esta breve conversación, observamos que el niño tiene muy claras las opiniones de su familia y, sobre todo, lo que se valora de la televisión: primero, su rapidez en transmitir la noticia; y segundo, el hecho de que es gratis. En síntesis, los comentarios que recogimos en clase fueron enormemente variados y el taller contribuyó a aproximar esos dos entornos, si bien sólo los niños y niñas estaban presentes en ambos. Pero nos queda todavía aludir a otra forma de establecer puentes entre la familia y la escuela centrándonos en el modo en que la familia participa desde la propia escuela en las tareas educativas.

4.2. ¿Hasta dónde la familia en la escuela?

Numerosos investigadores y líderes sociales han propuesto o explorado, con diferentes niveles de éxito, programas específicos para establecer lazos entre la escuela y la familia (Kellagham**¡Error! Marcador no definido.** y otros, 1993; Palacios, González, y Moreno, 1987; Palacios y Paniagua, 1993; Rogoff, 1994). La mayoría de estos programas pretenden, en definitiva, que la participación de las familias permita introducir, no sólo en las aulas, sino en la comunidad escolar en su conjunto, la pluralidad de universos culturales específicos de otras comunidades. Kellagham**¡Error! Marcador no definido.** y colaboradores (1993) presentan distintas estrategias y programas en los que cristaliza la interacción entre la escuela y la familia. Teniendo en cuenta la proximidad y el grado de responsabilidad con que padres y madres participan de la enseñanza y el aprendizaje escolar, los autores aluden a diferentes programas de intervención que, directa o indirectamente, pretenden favorecer la interacción entre estos dos entornos. En el cuadro 1 se presenta un síntesis de la clasificación de Kellagham y colaboradores.

PONER APROXIMADAMENTE AQUÍ EL CUADRO 1

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 variadas. Por ejemplo, algunos 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; y otros aún, a integrar a los padres y madres en las actividades de las escuelas. Además, Kellagham**¡Error! Marcador no definido.** y sus colaboradores trazan 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 para llegar, finalmente, al actual modelo de fortalecimiento de 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 los EE.UU. por romper el ciclo de pobreza al que están expuestos los niños y niñas de familias con escasos recursos. Al comenzar la escuela, estos niños carecían de la preparación necesaria. Desde el programa *Head Start**¡Error! Marcador no definido.***, por ejemplo, se aportaron 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. Estos programas fueron objeto de numerosas críticas entre las que podemos destacar las siguientes: a) si bien el fracaso escolar se atribuía a la falta de oportunidades en la familia, se constató que los mismos niños o niñas 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 los de las familias.

Hacia 1970 aparecen nuevos modelos que destacan las diferencias culturales. Quizás 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 cultura de la escuela no se considera superior a la del hogar, sino simplemente distinta.

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 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.

En resumen, las estrategias desde las que aproximar el entorno educativo y familiar son múltiples y han ido evolucionando a la largo de los años, lo mismo que la escuela y los patrones que organizan la vida familiar. En cualquier caso, queda todavía un amplio trabajo por hacer y estamos ante un campo que no ha sido exhaustivamente explorado debido, quizás, a que el aprendizaje escolar suele considerarse aún una tarea que se lleva a cabo únicamente en las aulas.

5. Breves reflexiones a modo de conclusión.

Decíamos al comenzar este capítulo que la familia y la escuela aparecen, en ocasiones, estrechamente relacionados en los recuerdos de las personas, pero quizás no lo están tanto en las ideas que los niños y las niñas, incluso sus familias, tienen sobre lo que cada día se aprende en la escuela. Una cuestión importante, a nuestro juicio, es explorar las relaciones que pueden existir entre esos entornos de forma que sea posible contribuir a que lo que en ellos ocurre facilite a los más jóvenes llegar a ser miembros de pleno derecho en su comunidad. Ello supone, en último extremo, adquirir habilidades y construir conocimientos que no pueden lograrse sólo en la familia ni en la vida cotidiana. Tres ideas fundamentales contribuyen, a nuestro juicio, a precisar el estado de la cuestión en el momento actual y marcan el camino por recorrer.

En primer lugar, cuando se analizan los diversos trabajos que se han aproximado a este tema encontramos que proceden de diversos modelos teóricos. Lo que a nuestro juicio resulta de mayor interés es observar que los distintos modelos se aproximan al problema desde perspectivas muy diferentes, siendo quizás una tarea pendiente de la psicología de la educación buscar la complementariedad entre todos ellos. Por ejemplo, si partimos de un enfoque en el que resulta especialmente útil el concepto de actividad mediada por instrumentos simbólicos, será necesario acudir a otras perspectivas cuando queramos llevar a cabo un análisis de las tareas que se realizan en los entornos mediadas por esos instrumentos. Vale la pena subrayar que tal vez se trate de una tarea pendiente no sólo en ralación con el tema que nos ocupa, sino también en relación con muchos otros que interesan también actualmente a la psicología de la educación; es importante tener en cuenta que en el marco de una ciencia de carácter aplicado, en la que nos acercamos a las teorías desde los problemas, es siempre preferible buscar la convergencia entre los modelos.

En segundo lugar, nos preguntábamos si existe continuidad o discontinuidad entre la familia y la escuela como entornos educativos. Dar una respuesta sencilla a la cuestión no es fácil. Tampoco pensamos que haya una respuesta que pueda generalizarse y creemos que la continuidad o

discontinuidad depende, en gran medida, tanto de las características de los propios entornos como de los grupos sociales más amplios en los que esos entornos están inmersos. Hay que señalar, por otra parte, que no todas las investigaciones están de acuerdo en que sea necesaria una continuidad entre los conocimientos que se adquieren en un entorno y otro. Es decir, será necesario asumir, por una parte, el hecho de que el conocimiento científico transforma el cotidiano y que ambos son necesarios para que las personas podamos desenvolvernos en distintos contextos, y por otro lado, la existencia de diferencias enormes entre las familias, cada una de ellas con sus propias expectativas frente a la escuela. Además, queda por investigar de qué modo familias y escuelas pueden converger o no en favorecer la adquisición de determinadas actitudes y valores por parte de los niños y las niñas.

Finalmente sigue todavía abierta la cuestión de cómo establecer nexos entre la escuela y la familia. No todos parecen igualmente eficaces, aunque quizás sea preferible de nuevo buscar su complementariedad. En las páginas anteriores hemos revisado el papel que los instrumentos que están presentes en esos entornos pueden desempeñar para establecer conexiones entre ellos; también hemos revisado como las familias pueden estar presentes en la escuela. Desde nuestra propia práctica, querríamos terminar señalando que tanto el profesorado como la familia han de ser activos; sin la conciencia de ambos de que es posible encontrar caminos para relacionar esos entornos será imposible que ésos caminos se tracen.

Figura 1. Algunos conceptos para comprender los entornos educativos

Lo incluyo en un fichero aparte salvado en Word 6

Figura 2. El hogar y la escuela: ¿dos universos diferentes?

Lo incluyo en un fichero aparte salvado en word 6

Cuadro 1. Estrategias y programas para establecer relaciones entre la escuela y la familia**¡Error! Marcador no definido.** (a partir de Kellagham**¡Error! Marcador no definido.** y otros, 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

NOTAS PIE DE PÁGINA

[1] Con la colaboración de Amalia Reina y Adela Rodríguez.