



LAS FAMILIAS Y LAS ESCUELAS: UNA REFLEXIÓN ACERCA DE ENTORNOS EDUCATIVOS COMPARTIDOS¹

ISABEL LÓPEZ VERDUGO (*)
PILAR RIDAO RAMÍREZ (*)
JOSÉ SÁNCHEZ HIDALGO (*)

RESUMEN. A lo largo de nuestra vida, nos vemos envueltos en contextos educativos que definen, en gran medida, el curso de nuestro desarrollo personal y social. Conforme crecemos, estos entornos sociales van tomando un cariz complejo porque, entre otros factores, nuestra implicación va siendo más activa, lo que nos proporciona nuevos e inquietantes retos y posibilidades tanto personales, como sociales. En este sentido, la familia y la escuela son los contextos de desarrollo y educación por excelencia para la mayor parte de los niños y niñas en nuestra cultura. La importancia que estos ambientes educativos tienen en el desarrollo de la infancia se hace patente en los numerosos estudios que tratan de desvelar el entramado de relaciones que se suceden en estos escenarios, y que dan lugar a procesos de aprendizaje y desarrollo infantil. El trabajo que aquí presentamos supone un momento de reflexión. Con él, pretendemos abordar las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela desde una doble perspectiva: por un lado, presentando las diferencias propias de la idiosincrasia de sendos contextos de desarrollo y educación; y, por otro, mostrando las características que ambos comparten.

ABSTRACT. Throughout our life we are involved in educational contexts that largely define our personal and social development. As we grow older, these social environments become more complex because, among other factors, our involvement becomes more active, providing us with new and demanding challenges and possibilities-both of a personal and of a social nature. According, family and school are the contexts of development and education par excellence for most children in our culture. The importance of these educational environments on childhood development is shown in the many studies that attempt to clarify the lattice of relations taking place in these scenarios, giving rise to children's learning and development processes. This paper is meant to be a reflection. We purport to assess the relations that are established between family and school from a dual vantage point: on the one hand, we show the differences due to the idiosyncrasy of the two development and education contexts; on the other hand, we point out the characteristics that are common to both.

(*) Universidad de Sevilla.

(1) Queremos hacer explícito nuestro agradecimiento a la profesora María Victoria Hidalgo García por todo el apoyo que hemos recibido de ella para la elaboración de este artículo.

INTRODUCCIÓN

Son muchos los autores que se han dedicado al estudio de los dos contextos en los que crece y se desarrolla la gran mayoría de los niños y niñas de nuestro entorno: la familia y la escuela. Sin embargo, el número de investigaciones y de publicaciones dedicadas a examinar las semejanzas y relaciones existentes entre ambos contextos es significativamente menor, aunque éstas no sean menos provechosas para los que estamos interesados en los procesos infantiles de desarrollo y educación.

Si realizamos un breve repaso histórico de los contextos de socialización a lo largo de la historia, es evidente que la familia ha sido durante siglos el principal y casi exclusivo escenario del desarrollo infantil en la mayoría de las culturas. No obstante, hace bastante tiempo que la necesidad de recibir una de educación fuera del hogar comenzó a ser una realidad. En concreto, es a partir de la revolución industrial cuando la creación de escuelas similares a la escuela actual comienza a extenderse. Al igual que han ido apareciendo nuevos escenarios educativos, el devenir histórico también ha dado lugar a cambios en las relaciones entre los diferentes contextos. Así, las primeras escuelas mantenían contactos muy estrechos con la comunidad, pero, poco a poco, se fueron distanciando de ella, sobre todo a partir del siglo xx. La enseñanza en la escuela se fue haciendo cada vez más especializada y, por tanto, padres y maestros fueron separando su labor como educadores. Las cuestiones de índole cognitivo-académica quedaron en manos de la escuela, mientras que los progenitores se limitaban a enseñar modales, valores, actitudes, etc. Algunos autores (Connors y Epstein, 1995) denominan a esta situación caracterizada por el conflicto y la separación entre ambos contextos, como de *influencias separadas* (Connors y Epstein, 1995).

En la actualidad, las relaciones entre familia y escuela no se entienden como

influencias separadas, sino *influencias superpuestas*, lo que resalta la relevancia de la coordinación y el trabajo conjunto de padres, madres, maestros y maestras en la educación de sus hijos e hijas, y de sus alumnos y alumnas. En una sociedad democrática como la nuestra, con un sistema educativo moderno como el que tenemos, la necesidad de concebir la educación como una labor compartida resulta –por lo menos, en teoría– algo obvio. Otra cuestión es lo que ocurre a nivel práctico. Como señala Solé (1996), actualmente, y a pesar de que teórica e ideológicamente se concede mucha importancia a la colaboración entre padres y maestros, ambos grupos afrontan su labor educativa en solitario de un modo que recouerdando más al modelo de *influencias separadas* que al de *influencias superpuestas*.

De hecho, en nuestro contexto social actual, los padres y las madres afrontan su labor educativa más solos que en cualquier otra época, debido a los cambios que la configuración familiar y social ha experimentado. Los maestros y las maestras, por otro lado, se enfrentan a un incremento de las exigencias de la sociedad. Por ello, hoy más que nunca, es necesario establecer puentes que permitan la comunicación entre ambos grupos, ya que, también hoy más que nunca, la relación entre ellos se caracteriza por el desconocimiento mutuo.

FAMILIAS Y ESCUELAS.

UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Escuela y familia poseen características definitorias y exclusivas que las convierten en dos contextos claramente diferenciados. Los propios niños y niñas, desde que inician su larga andadura por los caminos de la escolarización, son sensibles a ello, ya que captan las diferencias o discontinuidades que existen entre ambos entornos e intentan ajustarse a ellas. Sin embargo, a

algunos les resulta una tarea realmente difícil. Las discrepancias pueden ser –y de hecho lo son– beneficiosas para el desarrollo de algunos niños y niñas, mientras que para otros se convierten en obstáculos casi insalvables.

A continuación, vamos a señalar qué características determinan las divergencias que se producen entre la familia y la escuela. Su análisis nos va a permitir entender la inevitable aparición de discontinuidades entre los dos contextos y sus efectos sobre el desarrollo. No debemos considerar a priori esos efectos negativos: para muchos niños y niñas es enriquecedor, desde un punto de vista social y cognitivo, formar parte de contextos de socialización diferentes. Los problemas surgen, como veremos más adelante, cuando –por diversas razones– los dos microsistemas están muy distantes o, incluso, enfrentados, y tienen poco que compartir. Un número nada despreciable de autores se ha encargado de analizar las diferencias a las que nos estamos refiriendo (Greenfield y Lave, 1982; Scribner y Cole, 1973; Oliva, 1992; Lacasa, 1997; Vila, 1998) y sus repercusiones en los procesos educativos y de desarrollo infantil.

Asimismo, nos ocuparemos de los puntos comunes a ambos entornos. Como iremos describiendo en las páginas que siguen, la escuela y la familia se parecen en muchas cosas, pertenecen a un mismo entorno social y cultural, y comparten muchos valores y objetivos, pero, sobre todo, comparten a sus protagonistas. El que ambos escenarios sociales sean necesariamente distintos y peculiares no debe hacernos olvidar lo que tienen en común. Además, el estudio del desarrollo requiere el análisis de todos los entornos en los que el sujeto participa simultáneamente. Al hablar de desarrollo, no nos referimos a una sucesión de contextos independientes por los que pasa el niño, sino a su participación en varios escenarios al mismo tiempo. Como señala Miras (1991), aun-

que los contextos educativos y de socialización sean múltiples, las personas y sus procesos de educación y desarrollo son únicos e irrepetibles. Por ello, ningún contexto de desarrollo puede explicar por separado la complejidad de los procesos evolutivos.

Las reflexiones que aquí se presentan se enmarcan dentro de un proyecto de investigación longitudinal realizado en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. El estudio al que nos referimos había pasado ya por distintas etapas, de manera que disponíamos de mucha información acerca de los contextos familiares en los que estaban creciendo los niños y las niñas del estudio. Cuando cumplieron siete años, y, por tanto, cursaban segundo de Educación Primaria nos planteamos un doble reto: por una parte, continuar analizando los procesos de cambio y desarrollo que iban ocurriendo en cada familia y, por otra, estudiar las relaciones existentes entre el contexto familiar y el contexto escolar en que los niños estaban siendo educados, y la influencia que éstas podían tener sobre su desarrollo cognitivo y social (López, 2001).

En total, la muestra del estudio estaba formada por 40 niños y niñas, sus respectivas familias, sus profesores y sus compañeros de clase. Tanto en el contexto escolar, como en el familiar se utilizaron diversos instrumentos de evaluación. En concreto, para el análisis de las relaciones entre la familia y la escuela, se empleó una entrevista diseñada específicamente para este fin, y que recogía aspectos referidos a: las prácticas educativas y disciplinarias, los valores y los objetivos educativos, las ideas sobre la influencia de la herencia y el medio en el desarrollo, la influencia de la familia en el ajuste escolar infantil, y las relaciones entre los padres y los maestros (tipos de contactos y frecuencia de los mismos, etc.).

DIFERENCIAS Y DISCONTINUIDADES ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA

Escuela y familia son dos contextos educativos que tienen mucho poder cuando se trata de impulsar el desarrollo de los más pequeños, pero cada uno despliega ese poder a su manera en función de las características que lo definen. Las dimensiones para el análisis del contexto son muchas (las personas y sus relaciones, las actividades y rutinas que tienen lugar, las condiciones político-sociales...), pero, como es lógico, todas no son igualmente relevantes para nuestro objeto de estudio, ni han sido abordadas de la misma manera en la literatura científica. Para comparar familia y escuela, nosotros vamos a seguir la diferenciación propuesta por Hidalgo (1997) y abordaremos el análisis de ambos contextos en sus dimensiones física, social y cultural, atendiendo al criterio de proximidad/distancia y a la variabilidad temporal.

EL CONTEXTO COMO ENTORNO FÍSICO

Para cualquiera de nosotros resulta evidente que, para un niño o una niña, no es lo mismo intentar estudiar en el patio del recreo mientras los demás juegan, que hacerlo en la sala de lectura del colegio. El escenario donde realizamos nuestras actividades es de suma importancia. Las características físicas de los entornos estimulan, inhiben y condicionan las actividades que los individuos desarrollamos en ellos. En este sentido, el hogar y la escuela son dos entornos físicos singulares y claramente distintos, de manera que las relaciones y actividades promovidas en cada uno de ellos dependen, en gran medida, de la diferente estructuración espacio-temporal de los estímulos. Por ejemplo, el hogar está marcado por la informalidad y la libertad, mientras que en la escuela el trabajo está sometido, entre otras muchas cosas, y dado su carácter claramente institucional, a un

horario que permite organizar el tiempo y el espacio. El contexto escolar es, además, mucho más rico que el hogar en lo que materiales educativos se refiere y cuenta con unos espacios físicos adaptados para el uso infantil, lo que permite controlar los posibles riesgos. En el hogar, sin embargo, los riesgos son mayores, por lo que los padres y las madres deben recurrir con más frecuencia que los maestros estrategias restrictivas y controladoras.

De lo que estamos diciendo se deduce, evidentemente, que la casa y el aula no son entornos vacíos en los que suceden cosas, ya que en ellos tienen cabida estímulos y elementos que pueden analizarse en función de su mayor o menor poder estimulante. Tal y como señala Moreno (1989), los escenarios en los que transcurre la vida de los niños pueden describirse de acuerdo con los estímulos que contienen, y de la forma en que esos estímulos están organizados y estructurados. Hay que tener en cuenta que tanto los estímulos, como su estructuración varían dependiendo de si nos encontramos en la escuela o en el hogar familiar.

No debemos, sin embargo, hablar como si todas las aulas fueran iguales y tuvieran las mismas características estructurales, y lo mismo podría decirse de los hogares. La escuela y el hogar son dos entornos educativos que pueden aportar una mayor o menor riqueza de estímulos según estén estructurados y organizados. En este sentido, Palacios, Lera y Moreno (1994) realizan una presentación de los instrumentos más utilizados en las investigaciones psicológicas y educativas para evaluar calidad del contexto familiar y escolar: las escalas HOME y ECERS. Estos autores presentan además datos muy interesantes acerca de la existencia, en las puntuaciones de estas escalas, de una correlación significativa entre las distintas medidas del desarrollo del niño, y las ideas que padres y profesores tienen acerca del desarrollo y la educación.

HOME y ECERS son dos instrumentos destinados a evaluar, respectivamente, la calidad de los escenarios familiar y escolar. Si pretendemos optimizar el desarrollo, debemos interesarnos por aquellos aspectos del entorno físico que posibilitan una correlación positiva con el desarrollo cognitivo. En una revisión realizada por Wachs (1992), se señalan la disponibilidad y variedad de estímulos, la existencia de un ambiente físico responsivo, y la organización y regularidad de las actividades como los aspectos del hogar que favorecen y potencian el desarrollo infantil. En el caso de la escuela, también existen determinadas dimensiones estructurales como, por ejemplo, la disponibilidad de materiales, la ratio profesor/alumnos y la estructuración espacio-temporal que son fundamentales para el aprendizaje. Minuchin y Shapiro (1983) destacan que en cada momento evolutivo las distintas facetas del entorno físico desempeñan un papel diferente. Por ejemplo, la ratio y la disponibilidad de materiales son variables muy importantes en la escuela infantil pero, al llegar a la adolescencia, los aspectos que más influyen son el tamaño global de la escuela, la organización temporal y la posibilidad de participar en actividades sociales.

En resumen, podemos afirmar que la presencia de estímulos variados, accesibles y ajustados a las necesidades infantiles, y la organización espacio-temporal son los aspectos más relevantes del entorno físico ya que facilitan o inhiben el desarrollo de las actividades en cada contexto. Además, las actividades deben ser estimulantes, variadas, organizadas y regulares, y deben ajustarse a las necesidades evolutivas de los niños y las niñas, independientemente de si se realizan en la escuela o en el hogar.

Los efectos que la organización del espacio físico, los materiales, etc. tienen sobre el desarrollo pueden abordarse directamente o de una forma más sistémica

y global. Desde una perspectiva ambiental, las características físicas y espaciales del aula explicarían, por ejemplo, las diferencias existentes entre el comportamiento infantil en la escuela y en la familia. Los trabajos realizados desde esta perspectiva difícilmente han logrado establecer relaciones directas entre las condiciones ambientales y la conducta de los niños y las niñas (Lera, 1994).

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el estudio de la estructura física de un aula o del hogar familiar debe hacerse desde una perspectiva global y sistemática, como un nivel más de análisis del contexto. A la hora de interpretar los posibles efectos de la estructura física, hay que tener en cuenta su relación con los demás niveles de análisis del sistema al que pertenecen, y adoptar una estructura correlacional. La influencia de la estructura y la organización física no se explica, generalmente, de forma aislada, sino relacionándola con los demás elementos de análisis (sistemas relacionales y sociales, patrones culturales...).

Hemos insistido en que la escuela y el hogar son entornos con características espacio-temporales distintas, y que estas diferencias son inevitables y deseables si atendemos al papel que cada entorno desempeña en la socialización de los más pequeños. Las diferencias en los materiales, en el espacio y en la organización del tiempo entre ambos ambientes son importantes porque posibilitan que los maestros y maestras, y los padres y madres recurran a actividades y prácticas educativas diferentes. Esta evidente discontinuidad no debe entenderse como algo negativo, sino más bien como un enriquecimiento y una diversificación de los escenarios donde nos movemos. Lo importante es que, en cada contexto, la estructuración del ambiente sea lo más rica y estimulante posible, y que se considere qué tipo de actividades y prácticas educativas facilita.

Los entornos donde vivimos son físicos y humanos al mismo tiempo, de modo que resulta prácticamente imposible examinar la influencia de alguno de estos niveles por separado. La organización espacio-temporal de un determinado escenario está determinada, en gran medida, por las personas que conviven en él. Así, el que, en un aula, los materiales escolares en un aula estén guardados bajo llave o al alcance de todos depende de las decisiones y actuaciones del profesor y de sus alumnos. Igualmente, la disposición física del hogar será más o menos estimuladora para un bebé, en la medida en que los adultos faciliten y promuevan que lo sea.

De lo dicho no debe desprenderse la idea de que sólo lo social influye y condiciona la organización física, la relación entre ambas facetas es bidireccional y recíproca. Las interacciones en un aula varían en función de la ratio profesor/alumno y, de la misma manera, un padre interactúa con su hijo o su hija de forma más o menos restrictiva según el espacio físico disponible (no es lo mismo jugar a la pelota en el jardín de una casa que en el salón de un piso pequeño donde los padres intentan descansar o ver la televisión).

La *estructura de las relaciones* queda patente desde el mismo momento en que el niño o la niña se incorpora a la escuela: pasa de vivir en un grupo reducido a formar parte de un grupo mucho más amplio. En la familia, los aprendizajes suelen estar ligados a las relaciones diádicas que se establecen con el adulto, mientras que en la escuela esto es lo excepcional. Por otro lado, los contactos personales con los adultos son mucho más impersonales y menos duraderos en la escuela que en la familia; sin embargo, aumenta la frecuencia de las interacciones con los iguales.

Tanto los padres, como los profesores están continuamente enseñando cosas a los niños y las niñas, pero la *forma de aprender*

es distinta en cada caso. En casa, los niños y las niñas aprenden de manera informal y dentro de un contexto, mediante actividades insertadas en la vida cotidiana a las que se dota así de sentido y de utilidad. En la escuela, el aprendizaje es formal, deliberado, consciente y no supone la existencia de un contexto en el que lo aprendido pueda ponerse en práctica de inmediato. Las actividades escolares están especialmente diseñadas en función de una serie de objetivos educativos y se planifica previamente cómo y cuándo deben alcanzarse. Así, los aprendizajes que se llevan a cabo en la escuela están, generalmente, fuera de un contexto y resultan muy lejanos a los intereses y las motivaciones infantiles actuales. En suma, la educación informal, más propia de la familia, es personalista e implica una carga afectiva importante. Sin embargo, en la escuela, el componente afectivo es mucho menor, ya que lo fundamental es lo que se enseña, no quién lo enseña o a quién se lo enseña. En el hogar, el cariño y la posición que se ocupa están garantizados, mientras que en caso del contexto escolar y de quienes lo forman ni uno ni otra son incondicionales y, por lo tanto, hay que esforzarse para ganarse un lugar y saber mantenerlo. En este sentido, del Río y Álvarez (1992) señalan que la escuela y la familia se caracterizan por regirse por diferentes reglas de comportamiento, patrones de interacción, métodos de comunicación y procedimientos de transmisión de la información. Teniendo en cuenta estas divergencias, lo ideal sería que en la escuela se diesen elevados niveles tanto de «descontextualización» cognitiva, como de «contextualización» afectiva y social.

Por otro lado, en el contexto familiar, es frecuente el aprendizaje por observación e imitación del adulto, aunque es menos habitual que se enseñe mediante la formulación explícita de determinadas prácticas a través del lenguaje oral. Sin embargo, el aprendizaje en la escuela suele producirse mediante un intercambio verbal explícito.

Para enseñar, se formulan oralmente determinados principios o reglas que los niños han de asimilar. Esto nos lleva directamente a uno de los elementos que introduce más diferencias entre contextos: el lenguaje y los estilos de comunicación.

En primer lugar, es evidente que mientras que, en el hogar, el medio fundamental de expresión es el lenguaje oral, en la escuela, pasan a primer plano otros códigos lingüísticos relacionados, sobre todo, con la lecto-escritura. En segundo lugar, el vocabulario, la estructura del discurso, las funciones, el uso del lenguaje y los temas de los que se habla son claramente distintos en la escuela y en el hogar. En este sentido, es interesante tener en cuenta que, por ejemplo, la adquisición de las llamadas funciones intelectuales del lenguaje –la utilización del lenguaje para explicar, razonar, argumentar, sostener una conversación, etc.– está muy relacionada con la adaptación y el éxito escolar. La frecuencia con que se utiliza en el medio familiar este lenguaje más elaborado depende mucho de variables socioculturales. Los niños y las niñas que proceden de un ambiente cultural más deprimido dominan más tarde y con menos acierto el empleo de estas funciones. Si tenemos en cuenta que la escuela se caracteriza habitualmente por el empleo de dichas funciones intelectuales del lenguaje, es lógico pensar que estos niños parten con cierta desventaja, que –aunque no es determinante– hay que tener en cuenta. La escolarización temprana puede actuar –y de hecho parece que así es– como un mecanismo supletorio de las carencias lingüísticas de determinados grupos de niños y niñas (Pérez, 1999). Por tanto, el uso de un lenguaje más elaborado en el hogar parece ser un factor que facilita el éxito en la transición de la familia a la escuela.

Otra cuestión relevante es la que atañe a las *relaciones* que se dan entre ambos entornos educativos. En este sentido, Luque (1995) señala que las diferentes

expectativas recíprocas que se generan tanto en las familias, como en las escuelas son relevantes para las relaciones entre ambos contextos. En general, los progenitores se muestran optimistas respecto a la educación en la escuela, aunque existen diferencias entre familias cuando se trata de determinar qué valoran más de su desarrollo. Para algunos padres, lo más importante son los logros académicos, mientras que otros resaltan la importancia de que en la escuela se adquieran valores morales y/o sociales. Asimismo, existen diferencias en función del nivel de estudios, ya que las familias de mayor nivel educativo son las más exigentes a la hora de considerar lo que la escuela puede aportar al desarrollo infantil. En cuanto a los educadores, la mayoría de los profesores espera que las familias se preocupen por la educación de sus hijos e hijas, y muestren interés por colaborar con ellos.

En la misma línea, Vila, Bosch, Lleonart, Novella y del Valle (1996) encontraron en su estudio, realizado con madres y maestras de niños y niñas de Educación Infantil, que las profesoras se mostraban más reticentes hacia las familias que viceversa, aunque, en general, ambos grupos se mostraron satisfechos con el tipo de relación que mantenían. La mayor suspicacia de los educadores puede relacionarse, por un lado, con la extendida idea de que las familias no educan, sino que delegan en la escuela; y, por otro, con el hecho de que, en la escuela, se tiende, cada vez más, a fomentar una educación tecnológica y especializada.

En definitiva, la escuela y la familia se diferencian en los tipos y formas de interacción, en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, en los patrones de comunicación y de organización de las relaciones y, en cierta medida, es bueno para el desarrollo infantil que estas discrepancias existan. Además, puesto que las diferencias existen, no debemos insistir negativamente en ello, convirtiéndolas en escollos insalvables

para algunos niños y niñas, sino que, por el contrario, debemos más bien entenderlas como fuentes distintas de estímulos y, por tanto, de desarrollo.

LA DIMENSIÓN CULTURAL DEL CONTEXTO

Ocuparse del contexto implica, antes o después, hablar de la cultura, ya que tanto las dimensiones físicas, como las sociales de un escenario están culturalmente mediadas. Las peculiaridades de cada entorno están mediadas y guiadas por patrones culturales, por lo que no es posible tratar acerca del contexto sin referirse a la cultura. Del mismo modo, no podemos hablar de la cultura sin mencionar el contexto, pues la cultura actúa sobre el desarrollo a través del contexto (Álvarez y del Río, 1990).

La cultura modula el proceso educativo, ya que dispone la participación del niño en unos u otros contextos, organiza la frecuencia con la que se debe participar en cada actividad o acontecimiento, regula el nivel de dificultad de las tareas y determina la coaparición de acontecimientos (Álvarez y del Río, 1990). Así, tanto la escuela, como la familia son entendidas como contextos –físicos y sociales– creados para la transmisión de herramientas culturalmente necesarias para el desempeño cotidiano, y son, actualmente, los principales instrumentos de mediación cultural. El hecho de participar de ambos contextos proporciona a los niños y las niñas un conjunto organizado de valores, conocimientos, estrategias y habilidades culturales que difícilmente podrían adquirir en otros entornos (Hidalgo, 1997).

En la mayoría de las sociedades actuales, la misión fundamental de las escuelas y las familias es educar y socializar a los miembros más jóvenes, para así convertirlos en miembros activos de la comunidad. No obstante, este objetivo tan amplio y complejo es asumido de forma diferente

por las escuelas y las familias. La cultura también se encarga de repartir funciones, de diferenciar el papel de los profesores y de los padres en la búsqueda de un fin compartido.

Las *funciones* de las familias y de las escuelas son diferentes, aunque ambas comparten un mismo objetivo. LeVine (1974) señaló tres funciones básicas de las familias que son comunes a un buen número de culturas: de supervivencia, económica y de «auto-actualización». La primera, se refiere a la creación de unas condiciones de vida que permitan a los más pequeños sobrevivir hasta que consigan ser autónomos e independientes, y puedan tener su propia descendencia; la segunda, a la provisión de habilidades y capacidades que permitan a los niños y a las niñas abastecerse por sí mismos económicamente cuando sean adultos; y, finalmente, la tercera, la «auto-actualización», hace referencia a la utilización de prácticas educativas que permitan a los niños desarrollar capacidades cognitivas y socio-afectivas, y dominar los valores culturales.

Por su parte, Cataldo (1991) describe cuatro funciones de las familias que están intimamente vinculadas al cuidado y a la educación de niños y niñas en las sociedades occidentales, y que guardan una estrecha relación con las que acabamos de describir. Las familias se encargan de cuidar, proteger y proporcionar sustento a su descendencia; socializan a los hijos en relación a los valores y papeles culturalmente adoptados; preparan al niño para la escolarización y controlan su desarrollo escolar; y apoyan a cada niño a lo largo del proceso evolutivo necesario para que éste llegue a ser una persona emocionalmente sana.

En definitiva, parece existir un cierto acuerdo en que las familias se encargan, fundamentalmente, de asegurar la supervivencia de sus miembros más jóvenes, así como de su socialización, que les convertirá en miembros activos del grupo cultural en el que se hayan inmersos.

En cuanto a las funciones de la escuela, la definición que propone Gardner (1993) puede servirnos de punto de partida:

Definiré aquí una escuela como una institución en la que un grupo de personas jóvenes, raramente con vínculos de sangre pero por lo común pertenecientes a un mismo grupo social, se reúne en un lugar en compañía de un individuo más competente con el propósito explícito de adquirir una o diversas habilidades que el conjunto de la comunidad valora.

(Gardner, 1993, p. 134).

Por tanto, la función de la escuela sería transmitir una serie de contenidos y habilidades programadas explícitamente. Esas habilidades eran, en las primeras escuelas, de índole exclusivamente cognitiva. Los niños estudiaban o, mejor dicho, memorizaban determinados contenidos que se consideraban la base del currículo, ya que contenían las ideas y las prácticas que eran importantes para la supervivencia de la comunidad. Se aprendían no sólo contenidos, sino también sistemas simbólicos y formas de exposición y de razonamiento. En este sentido, son muchos los estudios que han mostrado y confirmado las relaciones entre aprendizaje escolar y el desarrollo de habilidades específicas de pensamiento. Por ejemplo, el trabajo –ya clásico– de Scribner y Cole (1981) o los estudios de Rogoff (1993) ponen de manifiesto que las experiencias educativas de las personas son determinantes en la explicación de las diferencias que aparecen en el uso de sus capacidades cognitivas. Pero, hoy día, las escuelas tienen también que hacer frente a cuestiones que no son exclusivamente de índole cognitiva. Socialmente, se proclama que el contexto escolar ha de contribuir al desarrollo integral de sus alumnos y alumnas, lo cual conlleva la adquisición de conocimientos, estrategias, actitudes y valores que son tanto cognitivos, como socio-personales. Muchas de estas cuestiones se plantean como objetivos específicos del currículo escolar y otras forman parte

del llamado currículo oculto. En cualquier caso, es evidente que las escuelas, al igual que las familias, persiguen, respectivamente, el desarrollo integral de sus alumnos e hijos.

Las *ideas y creencias* de los padres y los maestros acerca de la infancia y de sus necesidades son una de las maneras en que la cultura influye sobre el desarrollo de los niños y las niñas. Los padres y las madres tienen sus propias ideas acerca del desarrollo y la educación, que pueden o no coincidir con las de los maestros y maestras de sus hijos e hijas. Estas ideas constituyen, por tanto, un elemento importante en el análisis de las relaciones entre los contextos familiar y escolar. Su interés radica en el hecho de que estas representaciones mentales influyen en la forma en que los adultos interactuamos con los más pequeños y organizamos los contextos en los que nuestros niños crecen. La relación entre el pensamiento de la familias y el de los maestros no supone un nexo causal y directo. Los mismos autores que inicialmente resaltaron el papel determinante de las ideas en la crianza infantil son hoy más prudentes, y reconocen que la relación ideas-conducta es compleja y, en ningún caso, directa, sino más bien probabilística (Goodnow, 1988, 1995). En consecuencia, no se pasa necesariamente de las ideas a las acciones, sino que las propias prácticas pueden ayudar a la configuración del sistema de ideas en un individuo. Sabatier (1980) concluye que la relación entre pautas de crianza, representación de dichas pautas y teorías sobre el desarrollo infantil debe explicarse recurriendo a la influencia de valores culturales, variables socio-económicas, contextuales, etc. No obstante, es evidente que la interacción de los maestros y las maestras, y las familias con los niños no es azarosa y automática, sino que está guiada por sus ideas, conscientes o no, acerca de los procesos de desarrollo y educación.

Uno de los principales atractivos del estudio de las cogniciones de los padres es poder, a partir de ellas, predecir sus acciones educativas. La relación cognición-acción no implica siempre, no obstante, una correspondencia perfecta entre ambos. Las cogniciones de los padres guían sus acciones, pero de un modo flexible, que admite variaciones en función del contexto y de la situación educativa, ya que, de otro modo, terminarían por resultar «desadaptativas» (Valsiner y Litvinovic, 1996).

La tradicional vinculación educación formal/escuela y educación informal/hogar resulta, a la luz de lo que acabamos de exponer, inadecuada para algunos investigadores, puesto que los procesos educativos que tienen lugar en el hogar distan mucho de ser azarosos e impredecibles. Esta cuestión la retomaremos un poco más adelante, pero, ahora, diremos que, en la comunidad educativa, existen voces que consideran que esta distinción plantea muchos inconvenientes, y contribuye a aumentar la distancia entre los dos contextos de desarrollo más significativos durante la infancia (del Río y Álvarez, 1992; Lacasa, 1992; Rodrigo, 1994; Vila, 1998).

El interés por las ideas de los maestros y la relación de éstas con su práctica educativa es menos reciente. El que los educadores tengan como objetivo fundamental y explícito educar, y potenciar el desarrollo de sus alumnos y alumnas, así como el hecho de haber recibido instrucción específica para ello, explicaría por qué los investigadores no se interesaron antes por este tema. Así, la formación educativa es un aspecto importante que influye en la organización y el contenido de las ideas de los maestros, aunque no es suficiente para explicar las diferencias existentes entre los propios maestros y maestras. Ciertas características personales como la edad o la experiencia profesional, al igual que determinados aspectos del contexto escolar, no pueden ni deben olvidarse (Lera, 1994).

Existen bastantes estudios que ponen de manifiesto que variables como las percepciones, las actitudes y las expectativas del profesorado se relacionan con su conducta en el aula (Verma y Peters, 1975; Babad, 1985; Jussim, 1989; Oliva, 1992; Lera, 1994), aunque –como ocurría en el caso de los padres– no pueda establecerse una relación clara y directa. En este sentido, estamos de acuerdo con Lera (1994) cuando afirma que, en la medida en que los maestros se identifiquen con un sistema de ideas y creencias bien definido y coherente, su práctica educativa será más acorde con dichas ideas y dependerá menos de variables externas. Cuando el sistema de ideas presente cierto grado de incoherencia, las prácticas educativas se verán influidas más fácilmente por otros factores del contexto.

Al detallar las diferencias más claras y estudiadas entre familia y escuela, el resultado ha sido un enfrentamiento que nos ha hecho dejar de lado una cuestión de suma importancia: ni todas las familias, ni todas las aulas son iguales. Las prácticas educativas de los padres y de los maestros están lejos de constituir un todo homogéneo. Las creencias, las ideas, los conocimientos, las actitudes, las condiciones de vida... configuran cada familia y cada aula como entornos educativos peculiares que, a su vez, cambian con el tiempo. Por tanto, desde su propia singularidad, la escuela ha de enfrentar la heterogeneidad de las familias presentándose como un contexto abierto a los diferentes intereses, motivaciones, actitudes, etc. propios de cada hogar. Sólo desde el reconocimiento de las diferencias y la aceptación de la diversidad podrá cada niño sentir que su participación en ambos contextos es rica y constituye un impulso para su desarrollo, que no es una fuente de discontinuidad y de conflictos.

Partiendo de los tres niveles de análisis del contexto propuestos (el físico, el social y el cultural), hemos intentado describir las principales diferencias existentes entre los

dos escenarios educativos y de socialización más importantes a lo largo de la infancia, la escuela y la familia. Nos hemos ocupado de cuestiones relacionadas con su organización espacio-temporal, las interacciones y las relaciones sociales que la propia sociedad les asigna, y las ideas por las que se rigen, así como de la influencia de las creencias de los padres y los maestros acerca del desarrollo y de la educación.

EL ORIGEN DE LAS DIFERENCIAS

En toda práctica educativa, se distinguen tres elementos claves: el aprendizaje, el contenido y el mediador cultural. De acuerdo con nuestra línea de argumentación, cuando analizamos la participación simultánea del niño en la familia y en la escuela, encontramos que existe un único aprendizaje que debe atender y aprender contenidos distintos a través de mediadores culturales distintos (el contexto escolar y el contexto familiar). Ya hemos señalado sobradamente qué aspectos separan la familia y la escuela. Ahora reflexionaremos acerca del origen de esas diferencias.

Analizando las relaciones entre las escuelas y las familias, Solé (1997) destaca cinco dimensiones presentes en cualquier práctica educativa: el alcance social; la organización, la sistematización y el control social; la diferenciación; la institucionalización y el período temporal. Estas dimensiones permiten a la autora analizar las diferencias existentes entre las actividades educativas escolares y las que se realizan en la familia, y concluir que son claramente diferentes. Creemos que el análisis de estas dimensiones resulta muy útil para explorar el origen de las diferencias entre las familias y las escuelas y, por tanto, vamos, a continuación, a centrarnos en cada una de ellas, haciendo especial hincapié en cómo se manifiestan en los dos contextos que estamos estudiando.

En primer lugar, el alcance social hace referencia al mayor o menor número de destinatarios de las actividades educativas. Nos encontramos así con prácticas de un alcance muy específico, como las que se dan en el seno familiar, mientras que, en el contexto escolar, podemos referirnos a prácticas de un alcance mucho más general. En segundo lugar, la organización, la sistematización y el control social aluden –como su propio nombre indica– al grado de «normativización» y control público al que están sujetas las prácticas educativas. En este sentido, las prácticas escolares están reguladas y sometidas a un explícito control público, algo que no ocurre con todas las prácticas familiares.

Por otro lado, la diferenciación o la coincidencia de las prácticas educativas que se llevan a cabo en un determinado contexto con el resto de actividades propias de dicho contexto puede ser mayor o menor. Así, las actividades educativas escolares definen a las instituciones educativas, mientras que las finalidades educativas familiares pueden estar subordinadas a otras cuestiones como, por ejemplo, las necesidades afectivas. Por tanto, en la familia, las prácticas educativas no son ni el único, ni el más importante rasgo definitorio del microsistema familiar. En el caso de la escuela, sin embargo, las prácticas educativas son el elemento esencial y sustancial de dicho contexto.

Otra de las dimensiones citadas es la mayor o menor institucionalización del contexto. Las actividades escolares requieren un marco institucional específicamente diseñado para su puesta en marcha, algo que –evidentemente– no ocurre en las familias. Y, por último, el alcance temporal es mucho más estable, regular y organizado en el caso de las escuelas. En la familia, las intervenciones educativas tienen más continuidad en el tiempo, pero son bastante irregulares.

Lo que acabamos de exponer, siguiendo la propuesta de Solé (1997), nos mues-

tra que existen dos contextos en los que se desarrollan actividades educativas complementarias pero con características peculiares. La singularidad de las prácticas puestas en marcha en cada entorno determina, en gran medida, la forma en que cada uno de ellos estructura el ambiente tanto a nivel físico, como a nivel social.

Detrás de las diferencias entre las escuelas y las familias, también aparece siempre la ya conocida distinción entre educación formal, no formal e informal (Trilla, 1992). Las dos primeras comparten la organización y la sistematización, mientras que en la educación informal no hay intencionalidad ni «proposicionalidad». Por su parte, la distinción entre educación formal y no formal es más bien de orden metodológico y estructural. Así, se entiende por enseñanza formal aquella que se realiza en el marco educativo escolar, mientras que se considera educación no formal toda práctica educativa sistemática y organizada llevada a cabo al margen del ámbito escolar. Además, los aspectos legislativos y administrativos marcan una frontera clara entre lo que se califica como formal y no formal.

Buena parte de las actividades educativas familiares se realizan de acuerdo con los criterios propios de la educación informal, por lo que no se les pueden aplicar fácilmente los conocimientos derivados del estudio de las prácticas educativas intencionales, sistemáticas y planificadas desarrolladas en el marco escolar. Trilla (1993) señala que es evidente la intencionalidad de la educación formal y no formal, lo que es más discutible es que la educación informal sea no intencional. Para la mayoría de los autores, la familia queda dentro del ámbito de la educación informal, sin embargo, cuando los padres y las madres educan, sí existe una intención educativa, aunque no sean conscientes de ello y sus prácticas no estén tan programadas y sistematizadas como las que se efectúan en el marco escolar. Esta misma reflexión es aplicable al currículo oculto de la educación formal,

que pone de manifiesto que también en la escuela se enseñan cosas sin intencionalidad, sistematicidad, ni propósito alguno. Desde un punto de vista psicoeducativo, la frontera es, por tanto, bastante difusa, ya que entre los mecanismos implicados en la construcción del conocimiento en cualquier interacción educativa existen más semejanzas que diferencias.

Lo que parece claro en la actualidad es que la simple distinción entre educación formal –la que tiene lugar en las escuelas– y educación informal –la que se lleva a cabo en las familias– ya no deja contento a casi a nadie. Tanto las familias, como las escuelas cuentan con un currículum en el que se seleccionan y organizan contenidos de los que los niños y las niñas deben apropiarse a través de la interacción con las personas más expertas de la comunidad cultural. En las escuelas, la selección de esos contenidos está claramente consensuada y estructurada, mientras que, en las familias, esto es menos evidente. Sin embargo, no está tan claro que los profesores y las profesoras cuenten con un currículum totalmente explícito, sobre todo si lo comparamos con el currículum totalmente implícito de los padres y las madres. Sabemos que tanto los progenitores, como los maestros construyen –respectivamente– teorías implícitas acerca del desarrollo y el aprendizaje de sus hijos y sus alumnos, y que, aunque ni unos ni otros son conscientes de ello, éstas guían las actividades educativas que ponen en marcha. Esta cuestión nos lleva de nuevo a las diferencias entre las ideas evolutivas y educativas de los padres y los maestros analizadas en el punto anterior.

SEMEJANZAS Y CONTINUIDADES ENTRE LOS CONTEXTOS FAMILIAR Y ESCOLAR

En las páginas anteriores, hemos abordado los temas que contribuyen a establecer diferencias entre las escuelas y las familias,

pero no debemos olvidar que entre ambos contextos existen importantes semejanzas. Así, ambos entornos no sólo comparten una misma cultura, sino también la función de cuidar a los niños y a las niñas, y la responsabilidad de educarlos. Existe una estrecha relación entre el papel que los cuidadores y las cuidadoras desempeñan en el hogar y el que los educadores y las educadoras realizan en la escuela. Las influencias de ambos contextos se unen, aunque la relevancia de una u otra varía según el aprendizaje al que nos referimos. Así, las familias tienen un papel fundamental en los logros que se realizan en los primeros años de vida, como por ejemplo, el desarrollo del autoconcepto, la identidad de género y la psicomotricidad o la adquisición del lenguaje oral. No obstante, los educadores y las educadoras también tienen mucho que hacer en lo referente a estas cuestiones, aunque, tradicionalmente, se ha considerado que su labor consistía en transmitir sobre todo conocimientos académicos.

Las escuelas y las familias pueden ser comprendidas como culturas distintas con sus propios valores, normas e ideas, y analizadas por separado y de forma independiente como tales; o pueden considerarse subculturas, es decir, partes de una cultura más amplia con la que comparten determinados valores, creencias y normas. Desde nuestro punto de vista, el segundo de estos enfoques es el más apropiado para el estudio del desarrollo y la educación infantil, ya que el considerar los contextos escolar y familiar como dos entornos educativos distintos inmersos en el entramado de una misma cultura permite llevar a cabo análisis explicativos generales.

En este mismo sentido, Coll (1993) señala que la escuela es un instrumento más de los empleados en determinadas culturas para promover el desarrollo de sus miembros. Su especificidad respecto a otros medios educativos radica en la creencia de que existen algunos aspectos del desarrollo que requieren un nivel de plani-

ficación y especialización que sólo puede garantizarse desde instituciones como la escolar. Pero, al fin y al cabo, estamos hablando de una de las herramientas empleadas por los seres humanos para la transmisión de los saberes de una cultura. No obstante, el primer entorno de socialización –y el principal– es la familia, pues en ella los niños y las niñas adquieren los primeros instrumentos que les permitirán ser miembros activos de su comunidad. Pero las familias, igual que las escuelas, están inmersas en comunidades culturales más amplias, que es necesario tener en cuenta cuando se trata de entender las prácticas específicas de socialización (Lacasa, 1997).

Retomando la distinción entre educación formal e informal –de la que ya nos hemos ocupado anteriormente– hemos de tener en cuenta lo dicho de Lacasa (1992), que propone puntos de continuidad entre las situaciones formales e informales de aprendizaje. Así, esta autora señala que en ninguno de los casos se debe olvidar el contexto social en el que se realiza el aprendizaje, lo cual no implica que el contexto sea entendido de la misma forma en todos los casos. En las situaciones informales, el contexto social es más amplio y no se puede separar de las metas propuestas por los adultos, pero, en ambos casos, éstas están determinadas social e históricamente. Asimismo, el adulto actúa como guía en ambas situaciones de aprendizaje, traspasándole progresivamente la responsabilidad al niño y la niña.

Finalmente, tanto las escuelas, como las familias cuentan con un currículum en el que se seleccionan los contenidos que los miembros menos expertos de la comunidad deben aprender. En el caso de las escuelas, este currículum es fundamentalmente explícito y está consensuado, mientras que, en las familias, su existencia es menos evidente e, incluso, se ha puesto en duda. Sin embargo, como ya hemos dicho anteriormente, hoy sabemos que tanto los

padres, como los maestros construyen teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación que les permiten estructurar su actuación como tales. Así, por ejemplo, en un estudio realizado con setenta madres de niños de entre siete y once años, Acuña y Rodrigo (1996) concluyeron que las familias estudiadas disponían de un verdadero currículum educativo, organizado y sistematizado según ciertas pautas, y que estaba en consonancia con las teorías implícitas de las madres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas.

Estas semejanzas son lo suficientemente importantes y generales como para esperar que entre las escuelas y las familias existan más similitudes que discrepancias. Tharp y Gallimore (1988, op. cit. en Lacasa, 1992) expresan del siguiente modo lo fácil que es establecer nexos de continuidad entre el entorno familiar y el escolar cuando en ambos se realizan prácticas educativas adecuadas:

Las escuelas tienen mucho que aprender de la pedagogía informal de la vida cotidiana. Los principios de una buena enseñanza no son muy diferentes en la escuela o en el hogar y la comunidad. Cuando una buena enseñanza aparece en la escuela, se observan los mismos principios que muestra la enseñanza en los entornos informales.

(Tharp y Gallimore, 1988, p. 66)

En definitiva, en la actualidad, la función educativa debe, necesariamente, realizarse tanto en la escuela, como en la familia, porque, aunque son, claramente, contextos con señas de identidad bien diferenciadas, los principios educativos por los que se rigen no difieren esencialmente, sino que se adecuan a las características específicas de cada situación de aprendizaje. Queda pendiente, no obstante, seguir analizando la forma óptima de hacer que las escuelas y las familias converjan, y faciliten el desarrollo infantil y la adquisición de conocimientos, actitudes y valores. Uno de los cauces para lograrlo es, sin duda, el establecimiento de nexos entre ambos

entornos. Lo difícil, sin embargo, es determinar tanto la forma que debe adoptar esta colaboración, como la manera de que ésta respete la singularidad de cada contexto. Los centros, los profesores e incluso las leyes que rigen el sistema educativo son plenamente conscientes de ello, y cuidan, planifican y preparan diferentes tipos de relaciones existentes entre las familias y las escuelas mediante la realización de tareas conjuntas dentro del ámbito escolar que permiten a los padres formar parte del proyecto educativo del centro. Desde nuestro punto de vista, sea cual sea el procedimiento, el objetivo —el establecimiento de canales de comunicación que permitan discutir y negociar criterios educativos comunes que garanticen una mayor continuidad entre ambos contextos y repercutan positivamente en el desarrollo de nuestros niños y nuestras niñas— debe estar claro.

LAS RELACIONES

ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

El entendimiento entre la escuela y la familia es, en nuestra sociedad, una necesidad para el desarrollo y la educación de nuestros niños y niñas. Los padres de hoy se sienten más solos que nunca cuando tienen que hacer frente a la tarea de educar a sus hijos; y, al mismo tiempo, el nivel de exigencia de la educación se incrementa, y cada vez se pide más a los maestros y las maestras como agentes de socialización. Las necesidades educativas actuales son muchas, importantes y muy diversas, y hay que tenerlas en cuenta a la hora de considerar la colaboración que ha de establecerse entre la familia y la escuela (Solé, 1996).

Aunque los contenidos y conocimientos escolares estén muy alejados de las capacidades cognitivas de muchos padres y no les sean familiares, los valoran y consideran que son muy importantes para la educación de sus hijos. Gallimore y Goldenberg (1993) hallaron que, en general,

incluso los padres que pertenecían a familias muy humildes daban gran valor a las tareas y actividades escolares. Los padres de este estudio consideraban que la educación escolar era esencial para el progreso social y económico de sus hijos.

En este sentido, parece que la mayoría de los padres reconoce la importancia de la escuela en la educación de sus hijos y sabe que el bienestar de estos en el futuro depende, en buena parte, del éxito escolar. Además, las familias suelen mostrarse muy optimistas con respecto a la educación escolar. Los padres que poseen un mejor nivel educativo son los que más esperan de la escuela, y sus expectativas pueden incluso superar lo que se puede ofrecer a sus hijos desde el entorno escolar. Por su parte, los profesores desean que los padres se muestren interesados y estén dispuestos a apoyarlos tanto emocional, como intelectualmente cuando lo necesiten, lo que puede llegar a sobrepasar las posibilidades de ciertos padres –sin que estemos hablando de dejadez o de que se desentiendan de la educación de sus hijos–, que carecen de los recursos y habilidades que se requieren de ellos. En este sentido, las familias que cuentan con más recursos para responder a las demandas de la escuela son las que poseen un mayor nivel educativo (Luque, 1995).

No obstante, autores como Vila (1995a) no comparten la afirmación de que existe un creciente desinterés de los padres por los asuntos escolares de sus hijos, sino que consideran que, en la mayoría de los casos, su actitud es, más bien, consecuencia de un sentimiento de impotencia. Sea por una u otra razón, el resultado es siempre el mismo: un considerable descontento tanto en los padres, como en los maestros y maestras. Lo que sí cambia es la posibilidad de actuar y la forma de hacerlo, ya que a la hora de trabajar no es lo mismo tener que hacer frente a la falta de estrategias o habilidades de los padres que a su desinterés. Puesto que contamos, a priori, con el interés y las ganas de trabajar de los padres,

debemos plantear situaciones en las que entiendan lo que se les dice y sientan que pueden aportar mucho. Resulta muy provechoso organizar las reuniones con los padres teniendo en cuenta preguntas formuladas por ellos mismos, facilitar su presencia en el aula –para que conozcan de primera mano el trabajo de los maestros– y favorecer la realización de tareas conjuntas en las que puedan implicarse.

Como señala Solé (1996), en cualquier momento del ciclo educativo, las relaciones entre la familia y la escuela deberían perseguir dos objetivos fundamentales. Por un lado, adquirir un mayor conocimiento del hijo o del alumno, según nos refiramos a los padres o a los educadores. Y, por otro, establecer criterios educativos comunes o, por lo menos, no contradictorios. En cuanto al primero de los objetivos señalados, tenemos que decir que el intercambio de información entre los padres y los maestros facilita una visión más completa y global del niño, ya que los papeles, las actitudes, y las conductas de éste son diferentes en cada contexto. Por otra parte, una de las formas más eficaces de establecer una verdadera colaboración entre la familia y la escuela es –como ya hemos señalado– la realización de tareas compartidas.

Cuando se habla de participación en el contexto escolar, no se suele pensar en el profesorado, sino en las familias y en el alumnado. Además, se asocia esta participación a actividades periféricas, pues se considera que, en la educación, lo nuclear y básico es responsabilidad exclusiva del profesorado (Sánchez, 1995). Sin embargo, las relaciones entre la escuela y la familia son exitosas cuando son «bidireccionales» y complementarias, cuando la información fluye en los dos sentidos. Los padres y los maestros tienen muchas cosas que decirse acerca de sus hijos y sus alumnos. Como dicen Palacios y Paniagua (1993), los educadores pueden aprender tanto de los padres, como estos de los educadores. Por ello, no se trata sólo de que la familia se

comprometa con la escuela y apoye su labor, sino que la escuela también tiene que acercarse a los padres, y a la realidad particular de cada familia y cada niño. No olvidemos que un maestro o maestra tiene en su clase a veinte o treinta niños totalmente diferentes y que cada padre quiere que se reconozca la individualidad de su hijo. Las prácticas educativas escolares deben estar presididas por la heterogeneidad, igual que las prácticas educativas familiares.

Esta necesidad de que se produzca un acercamiento de la escuela a la familia es defendida por Brinkman (1996), aunque su visión de la escuela es –a nuestro entender– algo extrema y negativa. Según este autor, un buen número de niños vive negativamente la escuela y las causas hay que buscarlas en el propio entorno escolar. En general, la vida familiar no gana mucho con las actividades escolares, sino que más bien los problemas escolares inundan a la familia. En la medida de sus posibilidades, los padres tratan de trabajar con la escuela y, sin embargo, ésta da muchos quebraderos de cabeza a la familia. La colaboración entre padres y maestros es un deber del profesor y un derecho de los padres, que han de emplear en su establecimiento parte de su, por lo general, escaso tiempo libre. Por ello, la implicación de los padres en la escuela requiere aliento y reconocimiento.

De lo expuesto hasta aquí, podemos colegir que nadie pone en duda la necesidad de establecer relaciones entre la escuela y la familia, y que, sin embargo –tal y como señala Gómez (1999)– esta es una asignatura pendiente curso tras curso. Durante mucho tiempo, se ha buscado la causa en la familia, pero ya hemos señalado la necesidad de un acercamiento mutuo. No es suficiente con que los padres se muestren interesados en colaborar, la escuela ha de encargarse de concretar el interés y la preocupación de los padres para dar lugar a en intercambios productivos para todos.

Tenemos, de un lado, que padres y profesores valoran muy positivamente los encuentros y contactos entre la escuela y la familia –aunque estos se producen con menos frecuencia de lo deseable– y, de otro, que los encuentros que tienen lugar no dejan satisfecho a nadie. Por ello, nos parece interesante resaltar algunas ideas que, según Vila (1995b), han inspirado equivocadamente las relaciones entre la escuela y la familia. En primer lugar, a veces, se entiende la escuela como si también fuera una «escuela de padres», y se emplean los cauces comunicativos para explicar a los padres como han de educar a sus hijos, utilizando para ello, además, por lo general, un lenguaje difícilmente comprensible para los padres –sobre todo para aquellos cuyo nivel de estudios es más bajo. En segundo lugar, se tiende a valorar en exceso las relaciones informales, como si estas fueran la mejor alternativa posible de relación entre los contextos familiar y escolar.

Las relaciones informales son, es cierto, una buena forma de establecer contactos cordiales e intercambiar información puntual, pero no resultan un buen recurso si lo que se pretende es realizar un intercambio de opiniones sobre cuestiones educativas. Estos contactos duran escasos minutos y, generalmente, tienen lugar a la hora de la entrada o la salida del colegio, cuando todos tienen prisa, por lo que es difícil que tanto los maestros, como los padres puedan decir y preguntar todo lo que quisieran. Por otra parte, las reuniones de grupo a las que asisten todos los padres y madres de la clase para escuchar, generalmente, lo que el maestro o la maestra tiene que contarles, les resultan bastante incomprensibles. Como hemos comentado anteriormente, en este tipo de encuentros, se emplea con demasiada frecuencia una jerga profesional que deja a muchos padres fuera de lugar, y disminuye su motivación para la participación.

Una cuestión que no debemos olvidar es que –independientemente de la forma que adopte– la comunicación entre la escuela y la familia debe basarse en la «bidireccionalidad» y la complementariedad entre ambos entornos. La mejor manera de lograr compromisos firmes y fructíferos es el intercambio recíproco de información, basado en el respeto mutuo y en la responsabilidad compartida.

El objetivo parece claro: el establecimiento de canales de comunicación que permitan discutir y negociar criterios educativos comunes que garanticen una mayor continuidad entre ambos contextos. Desde nuestro punto de vista, la mejor manera de establecer una relación entre la familia y la escuela es aquella que posibilite la realización, dentro del propio ámbito escolar, de tareas conjuntas que formen parte del proyecto educativo del centro.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Lo que hemos expuesto hasta el momento encaja plenamente con los resultados del estudio realizado por nosotros mismos y al que ya hemos hecho referencia con anterioridad. No obstante, nos gustaría terminar presentando algunas de las conclusiones extraídas de dicho trabajo, ya que, a nuestro modo de ver, pueden integrarse en el marco teórico y conceptual que hemos desarrollado en el presente artículo.

Aunque entre la escuela y la familia existen diferencias, éstas no son tan acusadas como para suponer más un impedimento que una ayuda para el desarrollo. Puesto que los educadores tienen claro el papel que la interacción escuela-familia juega en el desarrollo infantil, han de realizar una importante labor si quieren implicar a las familias en esta visión de tareas compartidas y responsabilidades divididas.

No debemos olvidar que no es el atractivo de la escuela lo que seduce a los niños y les hace acudir diariamente, sino que las

familias son las responsables de su asistencia regular. Los padres saben y piensan que la escuela es muy importante y que ellos tienen un papel que desempeñar en el contexto escolar, pero, con demasiada frecuencia, no disponen de recursos que les permitan plasmar estas ideas en estrategias útiles y eficaces, y, lo que es peor, desde la escuela, no se les ofrecen alternativas mejores. La intervención educativa tiene aquí, desde nuestro punto de vista, un campo bastante delimitado de actuación y puede: ofrecer a los padres recursos útiles y prácticos que les permitan encauzar y concretar su interés y preocupación por la escuela hacia actividades estimuladoras del desarrollo. Esto no sólo beneficiaría al niño, sino que, además, mejoraría el nivel de satisfacción de padres y profesores respecto a la propia actuación y a las relaciones que se establecen entre ellos.

Los padres, en general, se muestran contentos con las relaciones que mantienen con el centro escolar al que acuden sus hijos, lo que prueba que las familias tienen el tipo de relación que desean. Otra cuestión es cómo lo perciben los maestros. Probablemente, la forma de relación mantenida –que consiste, mayoritariamente, en contactos informales– no es la mejor desde un punto de vista educativo, pero sí es la mejor que las familias por sí mismas pueden ofrecer. Lo interesante no es, por tanto, cuestionar cómo actúan los padres, sino darles alternativas mejores con las que se sientan igual de competentes y protagonistas, y que además dejen satisfechos a los educadores y sean más beneficiosas para los niños.

En resumen, aunque las relaciones familia-escuela están reguladas desde la administración y forman parte del desempeño profesional de los educadores, todavía dependen mucho de las actitudes personales de los maestros y de los educadores. No parece una buena alternativa dejar que sean los padres quienes, en último término, concreten la forma que adoptan estos encuentros. La escuela debe ir hacia

las familias y llevarlas al contexto escolar, y, al hacerlo, ha de asegurar también el respeto a la diversidad de cada microsistema. En demasiadas ocasiones, la escuela ha tratado de asemejar ambos contextos, lo que ha minado los hogares de características contextuales que sólo tienen razón de ser en el ámbito escolar. La familia y la escuela son –y tiene sentido que sean– entornos diferentes entre los que existen, a la vez, algunas similitudes y bastantes discontinuidades (Wells, 1999; Lacasa, 2001).

Lo que estamos diciendo parece apuntar, a nuestro entender, hacia la necesidad de programas de intervención que faciliten el establecimiento de relaciones entre las escuelas y las familias, que –si queremos ser coherentes con la idea de relaciones recíprocas y «bidireccionales»– deben dirigirse, por supuesto, tanto a los padres, como a los maestros. En este sentido, existen temas pendientes que, a nuestro modo de ver, deben empezar a ser atendidos si queremos encontrar ese nivel de discrepancia óptimo para cada niño al que nos hemos referido. En primer lugar, existe la necesidad de establecer un diálogo abierto entre hogares y colegios que la actual forma de realizar los contactos no posibilita. Además, los profesores no poseen una formación adecuada sobre cómo trabajar con las familias. Y, por último, existen pocas oportunidades de mantener contactos personalizados e individualizados en los que las familias sientan que pueden expresar sus inquietudes y necesidades libremente.

El resolver estas cuestiones escapa a las posibilidades de actuación de los propios maestros que, en muchas ocasiones, no están preparados para afrontar exitosamente las relaciones con las familias de sus alumnos. Sin embargo, sí existen algunos ámbitos sobre los que se puede ir trabajando si se toma como punto de partida el interés de las familias y sus ganas de colaborar. Así, en primer lugar, es fundamental fomentar situaciones de encuentro, es decir, los padres y los profesores no deben perder

ninguna oportunidad de compartir su tiempo, lo cual requiere energía y ganas por parte tanto de unos, como de otros. Pero no basta con que pasen tiempo juntos, es necesario que ese tiempo sea provechoso. Es decir, no se trata de juntarse por juntarse, pues eso sólo consigue generar decepción y puede dar lugar a la aparición de resistencias que dificultarán futuros encuentros. Además, en estos contactos, se debe potenciar el respeto y la confianza mutuos, y favorecer la empatía –no es fácil ser profesor, pero tampoco es fácil ser padre o madre–, y esto también conviene recordarlo.

En resumen, existe una necesidad de relacionarse, pero tanto los padres y como los maestros necesitan prepararse para la participación conjunta y la colaboración. Es necesaria la organización de cursos y talleres de formación permanente para todos. Con demasiada frecuencia se comete el error de creer que sólo los maestros han de reciclarse y seguir formándose. El reciclaje no sólo es para los profesores, el ejercicio de la paternidad también lo requiere continuamente. Los padres necesitan aprender a ayudar mejor a sus hijos y las escuelas necesitan que los profesores aprendan a trabajar con las familias. Para ello, hay que motivar y validar a los padres para que dejen de ser espectadores y se conviertan en «coprotagonistas». Los colegios tienen que abrir sus puertas y convertirse en lugares donde las familias se encuentren cómodas y sientan que se reconocen su potencial y sus valores. Es cierto que hay bastante camino por delante, pero creemos que vale la pena recorrerlo en beneficio de nuestros hijos y/o alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA, M.; RODRIGO, M. J.: «La organización de las actividades cotidianas de los niños. Un análisis del currículum educativo familiar», en *Cultura y Educación*, 4 (1996), pp. 19-31.

- ÁLVAREZ, A.; DEL RÍO, P.: «Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza, 1990.
- BABAD, E.: «Some correlates of teachers' expectancy bias», en *American Educational Research Journal*, 22, 2 (1985), pp. 175-183.
- BRINKMAN, W.: «Familia y escuela: de la utilidad de dos mundos de la vida», en *Educación*, 53 (1996), pp. 79-89.
- CATALDO, CH. Z.: *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid, Visor, 1991.
- COLL, C.: «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en COLL, C., PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- CONNORS, L. J.; EPSTEIN, J. L.: «Parent and school partnerships», en BORNSTEIN, M. (Ed.): *Handbook of parenting*, vol. 4. Hillsdale, Erlbaum, 1995.
- DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A.: «Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación», en *Infancia y Aprendizaje*, 59-60 (1992), pp. 43-61.
- GALLIMORE, R.; GOLDENBERG, C.: «Activity settings of early literacy: Home and school factors in children's emergent literacy», en FORMAN, E. A.; MINICK, N.; STONE, C. A. (Eds.): *Context for learning sociocultural dynamics in children's developmental*. Nueva York, Oxford University Press, 1993.
- GARDNER, H.: *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993.
- GÓMEZ, S.: «La familia y la escuela», en *Padres y maestros*, 241 (1999), pp. 10-16.
- GOODNOW, J. J.: «Parents ideas, actions and feeling: Models and methods for developmental and social psychology», en *Child Development*, 59 (1988), pp. 286-320.
- «Parents' knowledge and expectations», en BORSTEIN, M. (Ed.): *Handbook of parenting*, vol. 3. Mahwah, Erlbaum, 1995.
- GREENFIELD, P.; LAVE, J.: «Cognitive aspects of informal education», en WAGNER, D. A.; STEVENSON, H. W. (Eds.): *Culture perspectives on child development*. San Francisco, Freeman, 1982.
- HIDALGO, M. V.: *Psicología Evolutiva*. Proyecto Docente no publicado. Universidad de Sevilla, 1997.
- JUSSIM, L.: «Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases and accuracy», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 3 (1989), pp. 469-480.
- LACASA, P.: «Pupitres y aceras: ¿alternativas para la educación?», en *Infancia y aprendizaje*, 59-60 (1992), pp. 63-72.
- *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, Aprendizaje Visor, 1997.
- «Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza, 2001, pp. 597-622.
- LERA, M.: J. *Ideas de los profesores y su práctica educativa. Un estudio en preescolar*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, 1994.
- LE VINE, R. A.: «Parental goals: A cross-cultural view», en *Teachers College Record*, 76 (1974), pp. 226-239.
- LÓPEZ, I.: *Una aproximación al estudio del desarrollo en los contextos familiar y escolar*. Proyecto de Investigación no publicado. Universidad de Sevilla, 2001.

- LUQUE, A.: «La colaboración familia y escuela en la educación infantil», en *Apuntes de Psicología*, 44 (1995), pp. 59-78.
- MINUCHIN, P. P.; SHAPIRO, E. K.: «The school as a context for social development», en HETHERINGTON, E. M. (Ed.): *Socialization, personality and social development*, en MUSSEN, P. H. (Ed.): *Handbook of Child Development*, vol. IV. Nueva York, Wiley, 1983.
- MIRAS, M.: «Educación y desarrollo», en *Infancia y Aprendizaje*, 54 (1991), pp. 3-17.
- MORENO, M. C.: «El ambiente y sus estímulos en el desarrollo del niño», en *Cuadernos de Pedagogía*, 171 (1989), pp. 60-62.
- OLIVA, A.: *Madres y educadores: diferentes concepciones del desarrollo y la educación infantil*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, 1992.
- PALACIOS, J.; LERA, M. J.; MORENO, M. C.: «Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: Escalas HOME y ECERS», en *Infancia y Aprendizaje*, 66, (1994), 71-88.
- PALACIOS, J.; PANIAGUA, G.: *Colaboración con los padres. Materiales para la reforma de la Educación Infantil*. Col. Cajas Rojas. Madrid, MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica, 1993.
- PÉREZ, M.: «Desarrollo del lenguaje», en PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- RODRIGO, M. J.: «El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?», en *Investigación en la escuela*, 23 (1994), pp. 7-16.
- ROGOFF, B.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós, 1993.
- SABATIER, C.: «La mère et son bébé: variations culturelles. Analyse critique de la littérature», en *Journal International de Psychologie*, 21, 4-5 (1980), pp. 513-553.
- SÁNCHEZ, P.: «La participación educativa», en *Aula de Innovación Educativa*, 44 (1995), pp. 43-47.
- SCRIBNER, S.: *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press, 1981.
- SCRIBNER, S.; COLE, M.: «Cognitive consequences of formal and informal education», en *Science*, 132 (1973), pp. 553-558.
- SOLÉ, I.: «Las relaciones entre familia y escuela», en *Cultura y Educación*, 4 (1996), pp. 11-17.
- «Les pratiques éducatives com a contextos de desenvolupament», en COLL, C.; MIRÁS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.: *Psicologia de l'Educació*. Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, 1997.
- THARP, R.; GALLIMORE, R.: *Routhing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. New York, Cambridge University Press, 1988.
- TRILLA, J.: «La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación», en SARRAMONA, J. (Ed.): *La educación no formal*. Barcelona, CEAC, 1992.
- TRILLA, J.: *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel, 1993.
- VALSINER, J.; LITVINOVIC, G.: «Processes of generalization in parentalk reasoning», en HARKNESS, S.; SUPER, C. M. (Eds.): *Parents' cultural beliefssystems. Their origins, expressions and consequences*. Nueva York, Guilford, 1996.
- VERMA, S.; PETERS, D.: «Day care teacher practices and beliefs», en *Journal of Educational Research*, 21 (1975), pp. 46-55.
- VILA, I.: «La infancia hoy», en *Cuadernos de Pedagogía*, 239 (1995 a), p. 7.
- «Familia y escuela: dos contextos y un solo niño», en *Aula de Innovación Educativa*, 45 (1995 b), pp. 72-76.
- *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, Horsori, 1998.

- VILA, I.; BOSCH, A.; LEONART, A.; NOVELLA, A.; DEL VALLE, A.: «Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad?», en *Cultura y Educación*, 4 (1996), pp. 31-43.
- WACHS, T. D.: *The nature of nurture*. Londres, Sage, 1992.
- WELLS, G.: *Dialogic inquiry. Toward a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.