

Familia y escuela

POR

PEDRO ORTEGA

La década de los setenta nos ha deparado, en el campo pedagógico, una serie de ideas y de autores que, al enjuiciar y valorar la realidad educativa, denuncian los falsos modos, inútiles resultados, y, en definitiva, el grave fracaso de la institución escolar. Sin embargo, las soluciones y caminos que propugnan para una educación mejor del hombre de nuestro tiempo aparecen, por lo común, exentos de profundidad y de rigor intelectual. Autores que nos presentan el amplio marco de interpretaciones de la realidad escolar, que van desde los que hablan de crisis profunda, de cambio radical, a los que piensan que la solución única ha de buscarse en la desaparición de la escuela. Consideraciones todas ellas que giran en torno a un fenómeno cierto: la creciente problemática del hecho educativo y de la institución escolar.

La disociación existente entre escuela y familia y la consiguiente ausencia de un planteamiento común educativo que lleve a una acción conjunta de padres y escuela en la formación de los educandos, ha generado una dura crítica a la institución escolar desde todos los sectores de la sociedad. Tal disociación ha dado lugar, entre otras causas, a un amplio sentimiento de frustración y decepción en amplios sectores del profesorado, de alumnos y padres respecto a la enseñanza, que hace más difícil aún la búsqueda de soluciones auténticas a los problemas de la institución escolar. Los Informes de la Unesco (*Aprender a ser*, 1973), y al Club de Roma (*Aprender, horizonte sin límites*, 1979) hablan, en

general, de los fracasos, carencias y deformaciones de los sistemas educativos, de la necesidad de una transformación de las estructuras sociales y de una reforma de las estructuras educativas para la implantación de una educación al servicio del hombre, así como de la urgencia de llegar a una sociedad educativa.

La «charte européenne de l'éducation», aprobada en Bruselas, en abril de 1968, subraya la necesidad de establecer un diálogo de cooperación entre escuela y familia. En su artículo 7.º señala: «la contribución de los padres en el campo educativo, es extremadamente importante: pensamos, por tanto, que es necesario promover cuanto pueda favorecer los contactos entre enseñantes y familias.»

A nuestro juicio, es un error ver la escuela y la familia como dos instituciones aisladas y separadas; y erróneo es también intentar reformas serias en la institución escolar sin tener en cuenta a la familia, elemento decisivo en todo el proceso de aprendizaje y de formación del niño. Ambas instituciones mutuamente se influyen; y ambas, en la práctica, se comportan como dos elementos interactuantes e interdependientes en el proceso de formación del niño. De hecho, la pertenencia a una determinada familia está presente en casi todas las fases del funcionamiento escolar. Aspectos concretos como: el éxito académico, el nivel de aspiración, la colaboración con la escuela, la tasa de abandonos, comportamiento y disciplina, actitudes del niño, etc., tienden a relacionarse positivamente con la pertenencia a una familia (1), como expon-dremos más adelante.

En la práctica, resulta difícil disociar el esquema de valores que orienta y dirige nuestra vida de adultos, de aquellos valores que internalizamos en la infancia vivida en el seno de nuestra familia. Valores, actitudes, hábitos dependen estrechamente del medio socio-familiar y clima educativo familiar en que se ha vivido durante la infancia.

La familia, escribe el Profesor Yela, es a la vez la transmisora de la herencia genética y el cauce primario y habitual por el que el poder conformador del ambiente puede llegar al hombre de una manera a la vez temprana, motivante, persistente y personalizada, y facilitar así la constitución de una personalidad que favorezca el desarrollo cognoscitivo y la liberación funcional de sus potencialidades (2).

Son muchas las razones que apoyan la cooperación y el diálogo entre

(1) N. GROSS y W. J. GOODE, *Sociología de la educación y de la familia*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1977, pág. 31.

(2) Cfr. M. YELA, «Familia y nivel mental», en *Familia, diálogo recuperable*, obra en colaboración dirigida por ROF CARBALLO, S. J., Ed. Karpos, Madrid, 1976, página 327.

escuela y familia. Diálogo y cooperación que sin ser, en modo alguno, la panacea de la problemática escolar, abrirían, a nuestro juicio, el camino a un desbloqueo de los viejos problemas y expectativas que ésta presenta. El diálogo con la familia permitiría el proponer a los niños modelos «coherentes» de conducta y realización personal, conectando con los intereses, aspiraciones, valores y modelos de hombre y de vida que el niño interioriza en su entorno humano.

Diversas investigaciones en el campo de las ciencias psico-socio-pedagógicas sobre la influencia familiar en el niño ponen de manifiesto la necesidad de una cooperación y diálogo entre familia y escuela para la consecución del objetivo común de ambos: la educación del niño. Esta es la finalidad de las presentes páginas.

Rof Carballo (con un juicio, quizás excesivamente rotundo) dice que el hombre queda «constituido», es decir, «terminado» en su evolución genética y epigenética por lo que acontece en los primeros meses de su vida. La coexistencia, es decir, su comportamiento con los demás estará determinado esencialmente por las vicisitudes infantiles; y la familia o aquello que la constituye, interviene de manera absolutamente forzosa como factor epigenético del desarrollo (3). Freud mismo dice que las directrices del carácter están ya trazadas a la edad de tres años, y que la formación de su personalidad básica se efectúa por la educación recibida en esta temprana edad.

Aún admitiendo el contenido «básico» de la afirmación de Rof Carballo, consideramos demasiado amplio el alcance de tal afirmación. Sostenemos, más bien, con Allport que la orientación del individuo puede cambiar drásticamente al final de la infancia, en la adolescencia y en la edad adulta y que las investigaciones actuales no demuestran que la personalidad esté «firmemente fijada» en los primeros años. El proceso del devenir de la personalidad continúa durante toda la vida, aunque señala también Allport, no puede negarse que, hasta cierto punto, cabe considerar al niño como *proyecto* del hombre que será mañana (4).

Investigaciones recientes (Kozloff, 1979) han señalado hasta qué punto una determinada estructura familiar influye en el comportamiento de los niños y acentúa los problemas de un niño difícil, singularmente en la familia llamada «nuclear» o grupo familiar constituido únicamente por los padres y los hijos, sin más parientes. Tres fuentes de problemas señala Kozloff, pueden surgir de tal estructura. La primera de ella procede de vivir aislados de otros miembros del grupo familiar, con los que

(3) Cfr. J. ROF CARBALLO, *La familia, diálogo recuperable*, ob. cit., págs. 379-380.

(4) Cfr. G. W. ALLPORT, *La personalidad*, Ed. Herder, Barcelona, 1973, páginas 109-110.

no se puede contar en caso de necesidad. En segundo lugar, en este tipo de familia suele darse una división extrema del trabajo, de tal modo que cada elemento tiene determinadas tareas que cumplir y es difícil que salga de ellas. Y, en tercer lugar, cada cónyuge es responsable máximo de la gratificación del otro, derivándose más problemas si en un momento determinado uno de ellos debe prestar más atención a los hijos en un problema escolar (5).

El mismo autor, y refiriéndose ya a problemas concretos de la conducta infantil, señala una serie de interacciones familiares «estructuradas» entre padres e hijos que influyen poderosamente, a largo plazo, en la génesis de los problemas (6).

Las mismas relaciones entre los padres pueden resultar condiciones favorables para la aparición de problemas en los niños. Porter y O'Leary (1980) han demostrado que la hostilidad manifiesta entre los esposos tiene una correlación positiva con muchos problemas comportamentales en los niños (7).

Comúnmente se admite, y de ello se ha escrito mucho en los últimos años, que la «*organización de la personalidad*» depende de la estructura cognitiva y motivacional que se adquiere en función de los climas familiares y del entorno humano que envuelve la vida del niño en sus primeros años y de las específicas estructuras escolares.

Se ha afirmado que la personalidad progresa del estado de «dependencia» propio de la infancia, en el que tiene que confiar en los demás, al estado «adulto» en el que los demás pueden confiar en él, pasando por el desarrollo de una creciente independencia en la adolescencia. La tarea que corresponde al primer año de la vida es la de establecer la dependencia sobre bases firmes y naturales. Si se satisface esta necesidad, el niño se encuentra ulteriormente en una posición mucho mejor para entrar en la fase de «actualización de sí mismo» o de realización de su proyecto personal de vida. Pero si no es satisfecha, es posible que durante toda la vida manifieste avidez, deseo de posesión y otras manifestaciones de la tendencia a obtener la condición de «dependencia» que le fue negada al principio de su vida, en la infancia. La vida entonces no la edifica sobre la confianza, sino sobre la desconfianza (8).

El Prof. Pinillos hace mención de un libro (*Conceptual Systems and Personality Organization*, 1961) a su juicio muy interesante, y que al no

(5) Cfr. M. A. KOZLOFF, *A Programm for Families of Children with Learning and Behavior Problems*, Wiley, N. York, 1979, págs. 8-38.

(6) Cfr. ibidem.

(7) Cfr. B. PORTER, and K. D. O'LEARY, «Marital discord and childhood behavior problems», in *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1980, 8, págs. 287-295.

(8) Cfr. G. W. ALLPORT, *La personalidad*, ob. cit., pág. 106.

ser traducido al español, ha quedado prácticamente inadvertido en nuestro país (9). Los autores del mismo: Harvey, Hunt y Schroeder hacen un estudio detallado de la relación sistemática existente entre las estructuras familiares y educativas, por una parte, y el desarrollo de las estructuras cognitivas y motivacionales, por otra. Lo más importante del citado estudio es el criterio seguido, en la línea de jerarquizar el desarrollo de los sistemas conceptuales y de la organización de la personalidad por referencia a una dimensión bipolar, en cuyo polo inferior sitúan una personalidad indiferenciada que contrasta con la autonomía personalizada, y, por tanto, creadora, de los individuos situados en el polo superior de esa dimensión.

Son más importantes aún las observaciones con que se describen las características distintivas de los ambientes familiares y escolares responsables de la psicogénesis, es decir, del proceso configurador por virtud del cual se van estableciendo los diferentes niveles de substantividad personal jerarquizados en esa dimensión, que va de lo concreto a lo abstracto.

Para Harvey y sus colaboradores, un sistema conceptual, en cuanto sistema psicológico, es decir, no puramente lógico, está constituido por el número y precisión de sus elementos conceptuales, medidos sobre todo léxicamente, así como por la calidad de las operaciones analíticas y discursivas que el sujeto es capaz de realizar con ellas. En otros términos: por la calidad del procesamiento informativo que la persona es capaz de ejecutar. En virtud de ambos términos, es posible establecer una jerarquización de los sistemas conceptuales, que va de lo más indiferenciado y concreto hasta lo más preciso y abstracto. La idea de fondo es que la calidad de la conducta personal medida por referencia a sus grados de libertad responsable, depende en buena medida de los niveles de abstracción de los sistemas conceptuales que la sustentan y configuran (10). Sistema conceptual que, en cuanto sistema psicológico, viene determinado por las relaciones dinámicas que se establecen en el seno de la misma familia y en el entorno humano que rodea al niño.

Robinson (11) recoge varios informes sobre la interrelación conducta de la madre-conducta del niño en relación con la clase social y su *influencia en el desarrollo cognitivo del niño*.

El informe de Cook (1973) analiza las respuestas dadas por las ma-

(9) Cfr. J. L. PINILLOS, «Relación familiar padres e hijos», en *Familia, diálogo recuperable*, ob. cit., pág. 74.

(10) Cfr. *ibidem*, págs. 74-82.

(11) Cfr. W. P. ROBINSON, *Lenguaje y conducta social*, Ed. Trillas, México, 1978, págs. 159-161.

dres a preguntas sobre su modo de controlar las conductas de sus hijos, es decir, sobre problemas de disciplina. El informe distingue entre «técnicas imperativas», «exhortaciones en base a la posición social» y «exhortaciones personales». Las «técnicas imperativas» incluían razones para aconsejar o defender una determinada conducta o comportamiento según la categoría social a la que pertenecía. En cambio, las «exhortaciones personales» indicaban las consecuencias afectivas o conductuales que se seguirían de una determinada conducta.

Del citado informe se desprende que las madres de la clase social baja utilizarán más las técnicas imperativas; mientras que las de clase social media y alta utilizarán más las personales. En cuanto a las «exhortaciones en base a la posición social» no hubo diferencias apreciables.

El informe Cook concluye que las madres que pertenecen a la clase social baja usan y enseñan el lenguaje como medio para controlar directamente el comportamiento del niño mediante órdenes o para definir papeles. Las madres de la clase social media-alta también usan el lenguaje para dar órdenes pero, además, aportan razones a sus niños verbalmente expresadas sobre el «por qué» de ciertas conductas e información acerca del material y el ambiente social general. Las madres de la clase social media-alta empleaban con mayor frecuencia que las madres de la clase social baja más de un modo de explicar una determinada conducta y más frecuentemente indicaban en sus respuestas las semejanzas y diferencias. De este modo, las madres de la clase social media-alta a la vez que favorecían una mayor riqueza léxica en sus hijos, posibilitaban también un mayor *desarrollo cognitivo* aportando las razones o «por qué» de ciertas conductas.

Rondal (12) también nos aporta relevantes estudios sobre las interacciones *vocales, verbales y lingüísticas* entre madres e hijos según la clase social.

De las investigaciones y estudios citados fácilmente puede deducirse que la escuela no opera sobre individuos «vírgenes», libres de toda influencia, de los que sea posible esperar unos mismos niveles de asimilación de contenidos y un mismo comportamiento e ideal de vida. La escuela, es preciso recordarlo, en ningún caso parte de cero en su labor educativa. El niño lleva consigo todo un bagaje de cultura que se traduce en normas, costumbres, valores, actitudes, etc., que inconscientemente ha ido interiorizando en el marco de sus relaciones en la familia y en el grupo o comunidad humana a la que pertenece. Influencias que, como

(12) Cfr. J. A. RONDAL, *Educación y lenguaje*, Ed. Médica y Técnica, Barcelona, 1980, págs. 94-95.

señalan los distintos autores, son decisivas en la configuración de su personalidad y acompañan al individuo toda su vida.

De aquí que resulte necesario un diálogo y una cooperación, en el marco de una organización eficaz, entre escuela y familia, si ambas se proponen *formar* al niño, y si la escuela supera, por fin, los límites de una educación tantas veces reducida a unos aprendizajes eminentemente «*instructivos*».

No sólo desde la perspectiva de la influencia de la familia en la «organización de la personalidad» del niño, se justifica y se hace necesario el diálogo y cooperación entre escuela y familia; si atendemos al «rendimiento escolar del alumno», ésta se hace imprescindible, cuando las investigaciones recientes señalan una correlación positiva entre clase social y rendimiento escolar; código lingüístico, clase social y éxito escolar.

Hoy es prácticamente admitido por todos que los códigos lingüísticos de las distintas clases sociales influyen poderosamente en la educación escolar. Códigos lingüísticos por otra parte, que fundamentalmente los internalizan los niños en los primeros años de su vida, en el seno de la familia, ya que en éstas y en las circunstancias concretas de su entorno, es donde se origina el código lingüístico que influirá decisivamente en el aprendizaje del niño en la escuela.

Se ha querido ver en el código lingüístico de la clase social baja el factor, si no principal, al menos decisivo, que explica el bajo rendimiento o fracaso escolar de los niños de dicha clase social, al reproducir la escuela, como institución educativa, el código lingüístico propio de la clase social media-alta (13).

La tesis de la relación entre código lingüístico —clase social y su influencia en el rendimiento escolar ha sido firmemente defendida por Bernstein (14). Señala Bernstein la estrecha relación existente entre clase social, actitudes educativas, reacciones al sistema escolar y resultados de la escuela. Destaca, así mismo, el papel que desempeña el lenguaje como variable determinante en el destino cultural de las clases sociales dentro de nuestra sociedad. El lenguaje está determinado por la clase social y a su vez determina, por su importancia en la organización de las percepciones, las actividades cognitivas, las adquisiciones y todos los comportamientos de los individuos. Es decir, la forma lin-

(13) Cfr. P. BOURDIEU y J. C. PASSERON, *La Reproducción*, Ed. Laia, Barcelona, 1977.

(14) Cfr. J. ESCÁMEZ, *Marco teórico de la interrelación lenguaje-pensamiento, medio social y su incidencia en la educación*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia, 1979.

güística que posea determina de una manera decisiva la materia y el modo de lo que se aprenderá (15).

Existe, por otra parte, una estrecha correlación entre código lingüístico «elaborado» y clase social alta y código «restringido» y clase social baja. El lenguaje en la clase social alta sería un instrumento poderoso de análisis, estudio y descubrimiento de la realidad que la clase social baja utilizaría a unos niveles mucho más bajos. La clase social alta tendría una mayor riqueza léxica y un mayor nivel simbólico o de abstracción del lenguaje.

Por otro lado, las instituciones educativas funcionan con el código «elaborado»; luego los niños de la clase social baja tendrán más dificultades en los aprendizajes escolares, y como consecuencia se generará en ellos unas actitudes menos favorables hacia ellos. Ahí radicará su déficit lingüístico.

En una primera versión de su teoría, Bernstein (16) analiza las características del código lingüístico «elaborado» y «restringido» a que antes aludíamos.

El código «*restringido*» o público se caracteriza por:

1. Es corto, gramaticalmente sencillo, frecuentes oraciones inconclusas, pobres en su forma sintáctica y abundante voz activa.
2. Uso de conjunciones, sencillo y repetitivo.
3. Poco uso de la subordinación. Por el contrario, abunda la coordinación-yuxtaposición.
4. Incapacidad de mantener un tema formal a lo largo de la secuencia del habla.
5. Uso rígido y limitado de adjetivos y adverbios.
6. Empleo poco frecuente de los pronombres impersonales como sujetos de cláusulas condicionales.
7. Uso frecuente de enunciados en los que se confunden razón y conclusión.
8. Expresiones que indican petición de refuerzo.
9. Selección individual de un grupo de frases.
10. Es un lenguaje de significado implícito.

Mientras que el código «*elaborado*» se caracteriza por:

1. El orden gramatical es justo, construido según las reglas sintácticas.

(15) Cfr. B. BERNSTEIN, *Class, codes and control*, Paladin, London, 1973, páginas 43-60.

(16) Cfr. *ibidem*.

2. Oraciones gramaticales complejas por el uso abundante de conjunciones y cláusulas subordinadas.
3. Uso frecuente de proposiciones que indican relaciones lógicas y preposiciones que denotan contigüedad temporal y espacial.
4. Hay un empleo frecuente del pronombre personal «yo» (o nombre personal, como otros lo llaman).
5. Adjetivos y adverbios bien seleccionados.
6. La calidad individual se ve mediada verbalmente mediante la estructura y las relaciones dentro de las oraciones y entre oraciones.
7. Un simbolismo expresivo discrimina entre los significados incluidos en las secuencias del habla.
8. Es un uso del lenguaje el que indica las posibilidades inherentes a una jerarquía conceptual compleja para organizar la experiencia.

Desde la óptica de la *educación* podría resumirse el modelo teórico de Bernstein de esta forma: ciertas realidades estructurales, clases, poder e ideologías, a través de ciertas agencias de transmisión y control cultural, familia y escuela principalmente, determinan en el individuo ciertas reglas de comunicación y formas de conciencia en razón de que se las haya dotado de unos códigos lingüísticos u otros. Pero como esas estructuras instrumentales básicas, los códigos son de naturaleza social y resultado de la posición de clases de las agencias transmisoras, resulta que quedan relacionadas y reforzadas mediante la transmisión cultural los componentes de la estructura en los distintos niveles, desde las clases sociales hasta el comportamiento personal (17).

De aquí que resulte de una vigencia acuciante un replanteamiento a fondo de la influencia de la familia, mediante el código lingüístico que se habla, en el éxito o fracaso escolares del niño.

Es posible que los niños que fracasan en el aprendizaje de la lengua, sobre todo escrita, y aún en cualquier área del aprendizaje, sean víctimas de problemas y desajustes sociales, ya que parece comprobarse que las perturbaciones expresivas y comunicativas, y las dificultades del aprendizaje en general, se recrudecen de hecho, en las capas más desheredadas de la población. No es que neguemos las dificultades que conlleva el aprendizaje de cualquier área de la E.G.B., sino que parece sospe-

(17) Cfr. I. ALONSO HINOJAL, «Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 11, julio-septiembre 1980, Madrid, págs. 59-60.

chosa la proporción según la población más o menos favorecida (18).

Podría afirmarse también que las mismas relaciones entre profesor y alumno pueden estar influidas por el «status» social de la familia. Víctima de sus propios prejuicios sociales, el educador puede tener tendencia a considerar más favorablemente al niño de buena posición que al de clase social baja. Las diferencias de actitud que resulten de ello, se refuerzan con las diferencias de éxito y contribuyen a acrecentarlas. Y está demostrado hasta qué punto influyen en el rendimiento del alumno las expectativas del educador (19).

La influencia de la familia sobre el niño va más allá de la causalidad más o menos directa que un determinado código lingüístico tenga en el aprendizaje escolar. La influencia familiar se sitúa a niveles más profundos: existe correlación entre «desarrollo lingüístico y desarrollo cognitivo». Hasta el punto de que algunos autores han pensado que el lenguaje en el hombre fuese más antiguo que el mismo proceso intelectual; y que el lenguaje en lugar de darse en el hombre porque es inteligente, éste sea inteligente porque habla. Aunque la mayoría de autores afirma que existe evidencia de que la función cognitiva es un proceso más *básico* y primario que el lenguaje; y que la relación de dependencia del lenguaje respecto de la cognición es incomparablemente más fuerte que viceversa (20).

Pero el aprendizaje de la lengua lo realiza el niño en la familia y en las circunstancias concretas de su entorno humano. Si la «calidad» de su código lingüístico aprendido en su familia influye de un modo tan importante en su mismo desarrollo *intelectual*, obligaría, a nuestro juicio, a un tipo distinto de relación y colaboración entre escuela y familia. O, en todo caso, a iniciarla.

La escuela soviética destaca el papel que el lenguaje desempeña en la elaboración de los procesos mentales. Luria habla de la función básica que tiene la palabra, no sólo porque indica el objeto correspondiente del mundo externo, sino también porque abstrae y aísla la señal necesaria, generaliza las señales percibidas y las relaciones con determinadas categorías. A esta sistematización de la experiencia directa se debe el que el papel de la palabra en la formación de los procesos mentales sea tan excepcionalmente importante (21).

(18) Cfr. J. ESCÁMEZ, *Marco teórico de la interrelación lenguaje-pensamiento, medio social y su incidencia en la educación*, ob. cit., págs. 20-21.

(19) Cfr. R. ROSENTHAL y L. JACOBSON, *Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*, Ed. Marova, Madrid, 1980.

(20) Cfr. E. H. LENNEBERG, *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Ed. Alianza, Madrid, 1975, págs. 416-417.

(21) Cfr. A. R. LURIA y F. T. A. YUDOVICH, *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*, Ed. Pablo del Río, Madrid, 1978, págs. 12-13.

Para Luria, el habla, el medio de comunicación básico, se convierte también en un medio de análisis y síntesis de la realidad más profundo; y lo que es fundamentalmente más importante, en un «regulador» más elevado de la conducta (22).

Pero fue Vigotsky, en la escuela soviética, uno de los primeros en establecer la tesis de que el lenguaje juega un papel decisivo en la formación de los procesos mentales, y que el método básico de analizar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es investigar la reorganización de los procesos mentales que tiene lugar bajo la influencia del lenguaje. Para Vigotsky, el lenguaje tiene un carácter primordialmente social. Este se define como un instrumento de comunicación y vehículo de transmisión de las experiencias culturales de una sociedad. El pensamiento es el fruto de una interiorización progresiva de este instrumento de comunicación.

La idea fundamental defendida por Vigotsky es que el niño adquiere nuevos sistemas funcionales, nuevos modos de organización comportamental en el curso de sus intercambios con el mundo exterior por mediación del lenguaje, mediador socio-cultural por excelencia. Esta adquisición se realiza en tres etapas principales: en primer lugar, el lenguaje constituye exclusivamente un modo de comunicación con los adultos; posteriormente, a pesar de conservar una forma externa, adquiere una forma «interna», «egocéntrica»; por último, se internaliza completamente y se convierte en «pensamiento» (23).

El lenguaje es uno de los aspectos más claramente diferenciadores de las clases y de las culturas, señala el Prof. Yela. Cada grupo tiene su lenguaje peculiar. El de las clases más bajas es distinto, aunque no forzosamente menos rico, que el de las clases más acomodadas. Sin embargo, el hecho de que cada lenguaje permita el desarrollo de conductas sancionadas por el grupo que lo habla y sea gramaticalmente tan complejo como cualquier otro, no implica, en absoluto, que todos sean igualmente favorables para promover el desarrollo cognoscitivo. Y el tipo de lenguaje que aprende a comprender y ejecutar, en continuidad con sus esquemas sensomotores previos y su comunicación gestual, es más o menos propicio para la interiorización de las acciones, la generalización de los esquemas, la clasificación de los objetos, el establecimiento de invariantes y permanencias a través del cambio (24).

(22) Cfr. *ibidem*, pág. 14.

(23) Cfr. J. P. BRONCKART, «Adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo», en *La génesis del lenguaje*, Ed. Pablo del Río, Madrid, 1978, págs. 109-110.

(24) Cfr. M. YELA, «Familia y nivel mental», en *La familia, diálogo recuperable*, ob. cit., pág. 34.

No obstante, escribe Brembeck, «debemos ser cautelosos al interpretar las investigaciones que comprueban una correlación positiva entre la capacidad mental y la clase social o medio familiar. En primer lugar, hay que tener en cuenta que la capacidad mental no es un don fijo que se distribuye solamente según líneas de clase social. El niño de clase media no hereda automáticamente una capacidad mental alta, como tampoco hereda la suya el niño de clase baja. Ambos pueden haber nacido exactamente con el mismo potencial biológico para desarrollar la capacidad mental. Lo que establecen las investigaciones de Havighurts y Breese, es lo siguiente: el ambiente, que está relacionado con la clase social, establece una considerable diferencia en el desarrollo de la capacidad heredada para el progreso mental, tanto si esa capacidad es alta como si es baja» (25). Aunque por otra parte es necesario tener en cuenta, como observa el mismo Brembeck, que los niños de las clases sociales bajas están en desventaja cuando se les aplican tests de inteligencia basados en valores que con frecuencia les resultan extraños. Esos tests requieren una capacidad verbal en la que los niños de la clase social baja son deficientes. Cuando a esos niños se les aplican tests no verbales, frecuentemente se desenvuelven bien y los resultados son similares a los de los niños de clase media (26).

La familia juega, además, un papel clave en la educación de los hijos en cuanto agente de *socialización de la cultura*. Ella es, desde luego, la principal correa de transmisión para la difusión de las normas culturales a las nuevas generaciones. Constituye un mecanismo eficaz para disciplinar al niño en función de los objetivos culturales y de las costumbres características del grupo. Se puede decir que el niño en sus primeros años de vida está ocupado en descubrir los modelos implícitos de valoración cultural, de jerarquización de las personas y las cosas, y de formación de objetivos estimables; en actuar de acuerdo con ellos y en asimilar la orientación cultural explícitamente formulada por los padres en una corriente incesante de órdenes, explicaciones y exhortaciones (27).

La familia ejerce una clara influencia en la concepción de la vida, del hombre y del mundo que va a servir de base del esquema de vida del individuo. Le ofrece formas habituales de sentir y de valorar las realidades de la vida y la misma existencia; le da unas normas o pautas

(25) C. S. BREMBECK, *Sociología de la educación*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1977, pág. 188.

(26) Cfr. *ibidem*, pág. 189.

(27) R. K. MERTON y OTROS, *La Familia*, Ed. Península, Barcelona, 3.ª edición, 1974, pág. 104.

de comportamiento; y le ofrece unas instituciones, que ella como parte del grupo crea u organiza, en las que tiende a hacer estable su visión de la vida y de los valores; le ofrece unos esquemas y modelos concretos de realizar la existencia humana, de ser persona. En definitiva, le da una «cultura» (28).

Pero esta concepción de la vida, del hombre y del mundo, es decir, el esquema de valores que la familia transmite a los hijos son diferentes, según la clase social a la que se pertenezca. «Las distintas clases sociales, en virtud de que disfrutan (o padecen) diferentes condiciones de vida, llegan a ver el mundo de modo distinto, a elaborar conceptos distintos de la realidad social, distintas aspiraciones, esperanzas y temores, distintos conceptos de lo deseable», es decir, de los valores (29).

El hecho de que los padres de clase *media* tiendan más a apreciar algunos valores y los padres de clase *obrera* estimen otros valores, debe estar en función de las diferencias en sus condiciones de vida. En tres sentidos, al menos, las ocupaciones de la clase *media* difieren de las de la clase *obrera*:

1. Las ocupaciones de la clase media se conectan más con la manipulación de relaciones, ideas y símbolos interpersonales, mientras que las ocupaciones de la clase *obrera* se conectan más con la manipulación de cosas.
2. Las ocupaciones de la clase media están más sujetas a la auto-dirección, mientras que las ocupaciones de la clase *obrera* están más sujetas a la estandarización y la supervisión directa.
3. El ascenso en las ocupaciones de la clase *media* depende más de las acciones personales y propias, mientras que en las ocupaciones de la clase obrera depende más de la acción colectiva, sobre todo en las industrias sindicalizadas (30).

Todos estos factores ambientales, singularmente familiares, considerados hasta ahora, desempeñan un papel decisivo en la formación de la personalidad del niño, si bien de distinto modo, positiva o negativamente. Factores que en modo alguno pueden ser ignorados por la escuela, y que deben constituir el punto de partida para una cooperación y diálogo eficaces entre escuela y familia.

Y, por último, el problema del *rendimiento escolar* del alumno (pro-

(28) Cfr. G. ROCHER, *Introducción a la Sociología General*, Ed. Herder, Barcelona, 1973, págs. 111-112.

(29) M. L. КОHN, «La clase social y las relaciones padre-hijo» en *Sociología de la educación. Selección de textos*, de M. ANDERSON, F.C.E., México, 1980, pág. 297.

(30) Cfr. *ibidem*, págs. 303-304.

blema del que tanto la escuela como la familia, se muestran tan sensibles) está en función del tipo de familia a la que el niño pertenezca. Problema que por sí sólo justifica una mayor cooperación de escuela y familia.

Las investigaciones a este respecto son muy numerosas en el extranjero; muy escasas, por el contrario, en nuestro país. Las conclusiones generales a que han llegado los autores en este punto son:

1. La calidad del éxito escolar depende muy estrechamente del «status» social de la familia. Cuanto más elevado es el nivel sociocultural y profesional de los padres, más escasas son las dificultades; mientras que en los medios más desfavorecidos los fracasos alcanzan proporciones alarmantes. Parece ser que en esa correlación influyen: 1) código lingüístico propio de la subcultura en la que se está inserto; 2) Situación socio-económica; 3) La estructuración más o menos flexible del medio familiar; 4) Las actitudes de la madre en la interacción con el niño.
2. El éxito escolar parece depender más de los factores culturales o del nivel de estudios de los padres que de las condiciones materiales de vida, ligadas al nivel socio-económico de la familia.
3. El destino escolar de los niños está influenciado, ya desde el comienzo de los estudios primarios y de preescolar, por una interrelación de condiciones materiales y culturales del medio familiar, haciendo constar, no obstante, que las condiciones materiales desfavorables contribuyen más a rebajar los resultados que las buenas condiciones a elevarlos.
4. Posiblemente existen códigos más aptos que otros para aprendizaje. Es decir, los códigos lingüísticos con mayor nivel simbólico permiten acercarse mejor al mundo científico y cultural, que parece caminar por vías de una mayor abstracción y simbolización (31).

No obstante, la estrecha correlación existente entre nivel socio-cultural de la familia y rendimiento escolar de los hijos, correlación comúnmente admitida por todos, no parece que deba atribuirse a ésta una causalidad *exclusiva*. Si así fuese quedaría sin explicar por qué entre niños que tienen el mismo medio socio-cultural, las mismas condiciones pedagógicas en los centros, los mismos niveles de inteligencia, unos aprueban o rinden satisfactoriamente y otros lo hacen muy por debajo de sus posibilidades, o simplemente fracasan.

(31) Cfr. J. ESCÁMEZ, *Marco teórico de la interrelación lenguaje-pensamiento, medio social y su incidencia en la educación*, ob. cit., pág. 24.

M. Gilly (32) estudia el problema en profundidad. A veces las diferencias de rendimiento no pueden explicarse por diferencias de las condiciones pedagógicas o por diferencias del medio socio-cultural, de inteligencia y salud mental. Gilly atribuye las diferencias de rendimiento escolar a factores de orden fisiológico, de movilización y el clima educativo familiar. Nos parece que introduce un elemento nuevo clarificador del problema. Y desde este punto de vista valoramos su aportación.

Para nuestro propósito nos interesa poner de relieve la influencia en el rendimiento escolar del último factor analizado por Gilly: *el clima educativo familiar*. El autor llega a las siguientes conclusiones:

En un nivel muy general, opina Gilly que la mala calidad del clima educativo familiar es un factor de mala adaptación escolar, pues supone la existencia de diferencias importantes entre el sistema de valores que rige la vida en la casa y el sistema de valores que rige la vida en la escuela. El paso de uno a otro sistema puede hacerse muy difícil. Más concretamente podrían sintetizarse así:

1. Es verdad que las reglas de vida familiar o la forma de relaciones padres-hijos son bastante diferentes de las reglas de vida escolar y del modo de relación de maestro-alumno. No obstante, el *hiato* entre lo que pasa en el hogar y lo que ocurre en la escuela es mayor cuando el clima educativo familiar es malo que cuando es bueno. En las escuelas la vida se organiza de forma bastante distinta a la de casa. La estabilidad y el rigor de las reglas de la vida y de trabajo en la escuela representan para el niño cosas a las que normalmente no está muy acostumbrado. Este hiato entre la escuela y el hogar es importante. Para el alumno nacido en una familia en la que el clima educativo es bueno, la forma de vida y la manera en que se establecen las relaciones con el adulto en la escuela y en la casa, puede ser que no sean tan fundamentalmente diferentes. Los sistemas de valor sobre los que se fundamenta la disciplina son muy próximos. El niño está menos desorientado. No hay necesidad de un reaprendizaje, de una adaptación a modos de relaciones muy diferentes, pero hay posibilidad de transferir costumbres de vida tomadas de la familia y de la escuela. Existe más continuidad entre lo que se hace en casa y lo que se hace en la escuela; la calidad del clima educativo familiar le prepara mejor que al alumno atrasado a soportar las reglas de vida escolares y el modo sobre el que se establecen las relaciones con el maestro.

(32) Cfr. M. GILLY, *El problema del rendimiento escolar*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1978

2. En segundo lugar, la mala calidad del clima educativo familiar puede tener repercusiones sobre las condiciones materiales del trabajo escolar. Fácilmente se imagina que la falta de tranquilidad, de paciencia, de autoridad paternas, pueda ejercer una influencia negativa en el trabajo que el niño debe hacer en casa. Alrededor de 6 casos sobre 10, las madres de alumnos atrasados dicen que les cuesta que su hijo aprenda sus lecciones y haga los deberes. Es necesario repetirle muchas veces que haga su trabajo y a veces hasta enfadarse. En las familias de alumnos adelantados este género de conflicto es mucho menos frecuente. En 8 casos sobre 10, las madres dicen que el niño hace su trabajo sin que nadie tenga que intervenir.
3. En tercer lugar, es probable que la mala calidad del clima educativo familiar engendre o traduzca, la mayor parte del tiempo, la existencia de problemas relacionales en el seno de la familia, que colocan al niño en un clima general de inseguridad afectiva, de lo que los padres más o menos se han vuelto responsables (33).

Gilly rechaza, por otra parte, la idea de una «causalidad lineal» ante el problema del rendimiento escolar: «Es verdad, escribe Gilly, que la mala calidad del clima educativo familiar puede ser, en parte, el resultado de la decepción de los niños y de los padres ante el fracaso escolar.

También es verdad que el fracaso escolar puede ser debido, en parte, a la mala calidad del clima educativo familiar. Pero también sería vano y falso querer explicar todas las características del clima educativo familiar por la calidad del éxito escolar, o querer rendir cuentas de ésta invocando únicamente a aquéllas» (34). Se trataría más bien, en opinión de Gilly, de una «causalidad circular», donde el clima educativo familiar es a la vez causa y consecuencia del fracaso escolar, ya que es raro que un solo factor baste para explicar el fracaso escolar. Este, en general, está determinado por factores múltiples cuyos efectos se conjugan y refuerzan mutuamente (35).

Intimamente unido al rendimiento escolar del niño está su «comportamiento» en clase, según el nivel socio-cultural y tipo de familia a que pertenezca.

Los niños tienden a comportarse de un modo «aceptable» en la escuela cuando familia y escuela comparten ideas comunes sobre la educación del niño y mantienen pautas similares de conducta. Es decir,

(33) Cfr. *ibidem*, pág. 219.

(34) Cfr. *ibidem*, pág. 217.

(35) Cfr. *ibidem*, pág. 224.

cuando tienen una misma visión o concepción del hombre y del mundo; cuando comparten unos mismos valores. Al contrario, cuando no se comparten estos valores y pautas de comportamiento entre ambas instituciones, es casi seguro que el niño se sentirá en un lugar «extraño» y su comportamiento, normalmente, no se adecuará a las normas de la escuela, que responden a reglas, ideas, valores, concepciones y estilos distintos que el niño no comparte y no ha podido internalizar en el seno de su familia. La *discontinuidad* en las normas o reglas de conducta que se produce entre no pocas familias y la institución escolar, explicaría, a nuestro juicio, los problemas de comportamiento de bastantes niños, pertenecientes, normalmente, a la clase social-baja.

Investigaciones recientes llevadas a cabo por Blair, Jones y Simpson (1979), sobre el efecto de la disciplina de los padres tanto en la personalidad de los niños como en su comportamiento en la escuela, corroboran lo afirmado por nosotros anteriormente. Los autores extraen de su estudio las siguientes conclusiones:

1. Existencia de una relación positiva entre el comportamiento agresivo de los niños y la severidad y disciplina en casa.
2. El hecho de que la disciplina estricta fomenta cierta inestabilidad que el niño dirige hacia los demás.
3. La disciplina estricta parece producir actitudes prejuiciadas y antidemocráticas en el niño.
4. Los niños procedentes de hogares donde los padres no se ponen de acuerdo respecto a los métodos de disciplina, suelen presentar problemas escolares y de comportamiento con más frecuencia que otros grupos de niños (36).

Así mismo, se admite comúnmente una correlación positiva entre «status» socio-cultural de la familia, estímulo paterno y *aspiraciones educacionales* de los padres y de los hijos, que van a influir decisivamente en el rendimiento escolar y la orientación futura de los educandos. A este respecto Bandura y Walters (1974) señalan que hay datos suficientes para afirmar que los niveles altos de logro tienden a transmitirse de generación en generación. Los niños cuyos padres dedican tiempo a participar con sus hijos en actividades de tipo intelectual, renunciando a su tiempo libre, transmiten a éstos el interés y el gusto por dichas actividades. Una gran cantidad de investigaciones resumidas por estos autores aportan datos concluyentes sobre la influencia de los modelos,

(36) Cfr. G. M. BLAIR, R. S. JONES y R. H. SIMPSON, *Psicología Educativa*, F.C.E., México, 1979, págs. 77-82.

actitudes y disciplina paternas en el nivel de aspiración de los hijos (37). La importancia de los modelos en la génesis de actitudes en la infancia ha sido señalada también por Mischel (1977) (38).

Hasta aquí hemos intentado *justificar* la necesidad de una cooperación y diálogo eficaces entre familia y escuela, fundamentándonos en la influencia decisiva que la familia ejerce en la organización de la personalidad del niño, así como en su rendimiento escolar y comportamiento en la clase, a la luz de las investigaciones recientes.

Sin embargo, a pesar de lo anteriormente expuesto, las relaciones de cooperación y diálogo entre escuela y familia distan mucho de situarse en el marco de una cooperación y diálogo eficaces y realmente *educativas*. Esto al menos es lo que se desprende de los datos de una investigación recientemente realizada por nosotros en la Región de Murcia sobre las relaciones de cooperación y diálogo entre escuela y familia, en una muestra de 970 familias con hijos en la segunda etapa de E.G.B., en centros estatales. Así a la pregunta: «¿Para qué le ha pedido (la escuela) colaboración?», las distintas respuestas obtienen los siguientes porcentajes:

- | | |
|--|----------|
| 1. Para llevar un trabajo conjunto, unido, entre profesores y padres en la educación de su hijo | (33,6 %) |
| 2. Para ayudar económicamente a la escuela: limpieza, material pedagógico, viajes de estudio | (40,9 %) |
| 3. Para colaborar en distintas responsabilidades del centro | (17,6 %) |
| 4. Para problemas particulares de su hijo | (9 %) |
| 5. Otros | (8,5 %) |
| N. C. | (14,5 %) |

Si a estos datos añadimos que el diálogo de las familias y la escuela ha girado preponderantemente en torno al «*aprovechamiento en clase del niño*» (52 %) y la «*disciplina y comportamiento*» (47 %), frente al 13 % de las «*orientaciones para educar bien a los hijos*» y el 23,8 % de los «*problemas particulares del niño*», es fácil deducir que tanto el diálogo como la colaboración entre escuela y familia no se enmarcan en un contexto realmente *educativo* que supere la mera asistencia o ayuda económica y los aprendizajes puramente *instructivos y disciplinares*, que

(37) Cfr. A. BANDURA y R. WALTERS, *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Ed. Alianza, Madrid, 1974, págs. 170-193.

(38) Cfr. W. MISCHEL, *Personalidad y evaluación*, Ed. Trillas, México, 1977, págs. 176-188.

con ser importantes, no contemplan el desarrollo *integral y armónico* de la personalidad del niño. Al afirmar esto no pretendemos establecer dicotomía alguna entre el nivel de *instrucción* y el nivel *formativo-valoral* en el proceso de educación del niño. Desde la concepción unitaria del hombre tal oposición o dicotomía carece de sentido. Es todo el hombre el que aprende no sólo «contenidos», sino también contextos, conductas, actitudes, etc. Concebimos la educación como un proceso unitario en el que se integran todas las intervenciones tendentes a desarrollar *todas* las potencialidades humanas de un modo armónico.

En este sentido estamos de acuerdo con el Prof. Castillejo cuando escribe: «Todo aprendizaje es una resultante de una compleja actividad, total e integral de la persona (lo que no supone negar que unos ámbitos o dimensiones tengan un papel preponderante sobre otros). Es así que, prescindiendo del grado, en alguna medida toda actividad es «conformativa» del hombre, y, por supuesto, se manifiesta en las distintas dimensiones (según el grado diferenciador de participación en la operación efectuada). Todo lo que se aprende, es producto de una actividad del hombre, y al ser capaz de apropiarse de su propia conducta, la «conforma», la «construye» como tal. Así, pues, resulta que todo aprendizaje es «instructivo» en mayor o menor grado.

También todo aprendizaje siempre es «formativo» en el sentido expresado anteriormente. Pero será también educativo, cuando la finalidad y, por tanto, la intencionalidad se vinculan e integran en el fin de la educación. En caso contrario, y aún en el límite, podrá ser si se quiere anti-educativo, incongruente, desvertebrador, etc., pero siempre «formativo» porque en todo caso contribuye a «hacerse» la personalidad» (39).

Pero todos los aprendizajes no son en igual medida y grado aprendizajes instructivos y formativos, aunque resulte imposible disociarlos. Algunos aprendizajes tienden más directamente a un mayor perfeccionamiento del ámbito cognoscitivo. Otros tienden a posibilitar una conducta más integrada, más valiosa, más humana, en definitiva. La preferencia de unos u otros está en función del concepto de educación y de hombre que se tenga, que orienta la programación de las distintas actividades de un curriculum.

Los datos obtenidos en nuestra investigación apuntan claramente por una opción de los aprendizajes *instructivos* y *disciplinares* y un tipo de colaboración que se sitúa, principalmente en unos espacios (ayuda

(39) J. L. CASTILLEJO BRULL y OTROS, *Teoría de la educación*, Ed. Anaya, Madrid, 1981, pág. 145.

económica) que *no son los más apropiados* para un planteamiento *educativo* común de ambas instituciones educativas, escuela y familia, relegando a un segundo plano otros aspectos de cooperación que absolutamente deben estar presentes en las relaciones de ambas, si quieren afrontar con *realismo* la educación de los niños.

La educación como tarea no contempla al hombre «ideal y abstracto», sino el desarrollo integral, físico, intelectual, afectivo y ético del hombre completo; de todo hombre y todo el hombre, ya que el ser educado es eminentemente concreto. Tiene su historia propia que no se confunde con ninguna otra. Viene determinada por un conjunto de datos biológicos, fisiológicos, geográficos, sociológicos, económicos, culturales y profesionales cuya dosificación es en cada caso distinta (40).

De aquí que sea necesario tener en cuenta estos condicionamientos a la hora de determinar finalidades, modos concretos de educar y señalar contenidos en los programas.

El niño que entra en la escuela lleva consigo una herencia cultural, traducida en valores, normas de conducta, hábitos, etc., que pueden ser compatibles o no con la «realidad» que encuentre en la escuela. Herencia que va a influir decisivamente en la configuración de su personalidad y en su realización histórica personal.

El aceptar esta verdad comporta cambios profundos en la praxis de la escuela y en la concepción de la misma; conlleva una seria transformación a todos los niveles de la institución escolar: métodos, contenidos, finalidades, gestión, se ven, por tanto, implicados.

La educación del hombre «concreto», en el sentido antes expuesto, exige una *cooperación* y *diálogo* eficaces entre escuela y familia que haga posible el conectar con la vida *real* del niño, sus valores, normas de conducta, actitudes, etc., a partir de los cuales encuentran significación las intervenciones educativas de los profesores. La escuela por sí sola no puede pretender asumir las funciones educativas del hombre y de la sociedad. La complejidad de la sociedad de hoy hace que la institución escolar concorra necesariamente con otras instituciones a esta función educativa. Y la primera y más fundamental institución llamada a cooperar con la escuela en la educación de los hombres, es la familia.

(40) Cfr. E. FAURE y OTROS, *Aprender a ser*, Ed. Alianza, Madrid, 1973, pág. 237.