

Família, cultura i desenvolupament

Pilar Lacasa

Índex

Objectius	5
1. Desenvolupament i adquisició de patrons culturals en la família	7
1.1. La família: context del desenvolupament	7
1.1.1. Apropar-se al concepte de família	7
1.1.2. La família: un escenari de criança	9
1.1.3. L'adquisició de patrons de socialització en l'escenari familiar	10
1.2. La família com a escenari	18
1.2.1. Els treballs de Bronfenbrenner	18
1.2.2. Els sistemes d'Urie Bronfenbrenner	19
1.2.3. Un exemple: la interacció de la Teresa amb els adults ...	21
1.2.4. La interpretació de Bronfenbrenner	22
2. Desenvolupar marcs de coneixement	24
2.1. Família, cultura i coneixement	24
2.2. Família i desenvolupament de patrons lingüístics	27
2.2.1. El llenguatge: un marc de coneixement?	27
2.2.2. Utilitzar el llenguatge: entre la llar i l'escola	29
2.2.3. I la llengua escrita en les famílies?	31
3. Adquisició de valors i formes de conducta	33
3.1. Família, cultura i construcció de valors	33
3.1.1. Valors i coneixement	33
3.1.2. La construcció dels valors en la família	35
3.2. Família, cultura i identitat	39
3.2.1. Narratives i educació moral	40
3.2.2. "La meua família" a través d'una història	41
4. Cultura, papers socials i pràctiques de socialització	45
4.1. Família, pràctiques socials i participació guiada	45
4.2. Cultura i pràctiques socials	50
Resum	53
Bibliografia	54

Objectius

- 1.** Comprendre com la família és un escenari de socialització immers en processos culturals determinants per al desenvolupament humà.
- 2.** Conèixer com el context familiar contribueix a configurar esquemes de representació des dels quals els nens interpretaran el món.
- 3.** Conèixer com contribueixen els processos de socialització al fet que les persones construeixin sistemes de valors des dels quals es jutja la seva activitat i la dels altres.
- 4.** Comprendre com es construeix el coneixement durant el desenvolupament en relació amb els papers que les persones desenvolupen en el seu grup social.

1. Desenvolupament i adquisició de patrons culturals en la família

1.1. La família: context del desenvolupament

1.1.1. Apropiar-se al concepte de família

El sentit comú ens porta a pensar que en la família s'adquireixen els primers hàbits, necessaris perquè les criatures es puguin desenvolupar en la vida quotidiana i ampliar cada vegada més el món immediat en què es veuen immerses. En explorar aquest tema, segurament estaran presents alguns pressupòsits que convé fer explícits i que tenen les seves arrels en el que d'altres han pensat des de la psicologia sociocultural (per exemple, Rogoff, Mistry, Goncu, i Mosier, 1993). Els podem sintetitzar en els punts següents:

- En primer lloc, els adults d'una comunitat, com a membres més experts d'aquesta, organitzen les activitats i entorns en què els nens participen perquè arribin progressivament a **ser membres de ple dret**.
- Els entorns i activitats en què les persones participen estan definits per les seves **metes**, les quals no són exclusivament individuals, sinó que estan immerses en tradicions mil·lenàries de les quals no podem prescindir.
- Les activitats que les persones fan en la seva comunitat són **inseparables d'instruments** que contribueixen a conformar-les i que estan revestits de significat. En aquest context, assumim que entre tots dos elements hi ha una relació dialèctica.
- Nens i adults creixen i es desenvolupen conjuntament mentre **transformen el món** i l'entorn en què els ha tocat viure.

Com s'ha d'entendre la família des d'aquesta perspectiva?

Activitat

- Contemplant la figura, sabríeu anticipar una definició de família per contrastar-la després amb la que us ofereixen els investigadors?



Ens podem apropar a una definició recent que apareix en un volum que conté treballs recents d'autors espanyols sobre el tema (Palacios i Rodrigo, 1998):

"[...] el que, segons el nostre parer, queda com a nucli bàsic del concepte de família és que es tracta de la unió de persones que comparteixen un projecte vital d'existència en comú que es vol que sigui durador, en el qual es generen forts sentiments de pertinença a aquest grup, existeix un compromís personal entre els seus membres i s'estableixen intenses relacions d'intimitat, reciprocitat i dependència (Palacios i Rodrigo, p. 33).

Ens atrevim a esquematitzar les idees que inclouen els autors sobre el concepte de família:

- Estem davant un grup de persones.
- Es comparteix un projecte vital.
- Hi ha una forta dependència emocional i afectiva sobre els membres.

Potser no tot el món estarà d'acord amb aquesta aproximació, però és vàlida per començar.

Els membres del grup familiar viuen en cultures específiques que marcaran els seus projectes, les seves interaccions i els seus valors. La família es pot considerar, en aquest sentit, com una comunitat immersa en d'altres.



Les famílies

- Aporten als nens i nenes instruments per integrar-se a la comunitat
- Estan immerses, al seu torn, en comunitats culturals més àmplies
- Les pràctiques de socialització es relacionen amb els valors de la comunitat

També cal insistir que la família no és l'únic escenari de criança, sinó que els nens amplien progressivament els seus contextos d'activitat, entre els quals l'escola desenvolupa un paper important en les societats occidentals.

1.1.2. La família: un escenari de criança

Resultaria gairebé impossible entendre el desenvolupament de les persones independentment de la família en què han viscut o en què viuen. En aquest sentit, diem que la família és un escenari de criança.

Per què un escenari? Aquest concepte, que preferim etiquetar amb el tret d'**interactiu**, té les seves arrels en enfocaments ecològics i també es revela com una cosa útil per a aproximar-nos a l'activitat dels grups humans, entre els quals hi ha les famílies.

Per escenari interactiu entenem una unitat que permet d'apropar-se a l'activitat humana considerant que el seu significat ple només es comprèn tenint en compte el context físic, social i cultural en què sorgeix, i també les metes de tots els individus que participen en la situació.

Els escenaris són totalitats dinàmiques i no tancades en si mateixes i mantenen entre si múltiples relacions, en un nivell tant horitzontal com vertical.

Exemple

Per exemple, les famílies es relacionen amb institucions comunitàries en un àmbit local, regional, nacional, etc. N'hi ha prou de pensar, per exemple, en les lleis que organitzen els matrimonis o els drets de les persones que integren la unitat familiar en qualsevol societat occidental.

Cal ressaltar, d'altra banda, que aquests escenaris evolucionen al llarg del desenvolupament: els espais vitals del nen són bastant indiferenciats al principi i, progressivament, es diferencien segons si el nen és capaç de descobrir nous aspectes de les situacions: per exemple, poden anar distingint les expe-

riències passades de les presents, a diferenciar el que és real del que no ho és, a captar la complexitat i el nombre de les relacions socials, etc. A més, aquests camps són cada vegada més organitzats i, alhora, més fluids i menys rígids.

El desenvolupament es caracteritza per una progressiva diferenciació d'aquests espais vitals.

1.1.3. L'adquisició de patrons de socialització en l'escenari familiar

Serà convenient, en primer lloc, que precisem què s'entén per *patrons de socialització*. En principi, podem precisar cada terme aïlladament.

- Per **patró** podem entendre un model que serveix de mostra per a treure una altra cosa igual.
- **Socialització** es refereix al fet de promoure les condicions socials que afavoreixen en els éssers humans el desenvolupament integral de la seva persona dins el context al qual pertanyen històricament i culturalment.

Ignasi Vila (1998, p. 37), en un excel·lent treball dedicat a aquest tema, ens indica que el desenvolupament humà és el resultat de la interacció entre l'organisme en evolució i el medi.

El desenvolupament es fa en entorns de vida en què tenen sentit patrons d'activitat, rols i interaccions. Les persones participen en escenaris que els impulsen a adoptar rols específics –amic, company, mare, pare, etc.– i a dominar autònomament certs aspectes de la cultura en què viuen.

Totes aquestes idees es comprenen bé llegint *La història de Simon*, una novel·la escrita en suec per Marianne Fredriksson, en què es narra la història d'un nen jueu, adoptat per una família sueca, que es debat en la recerca d'una identitat que no sempre troba clarament. A poc a poc la descobreix i hi contribueix en gran manera la seva relació amb altres nens i amb les seves respectives famílies. La història es desenvolupa en un poblet de Suècia.



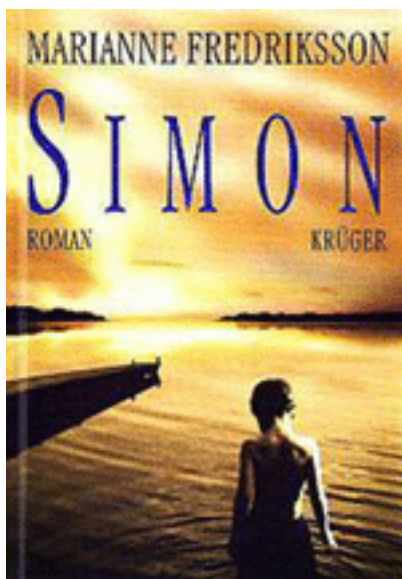
Una zona de la costa sueca; podem imaginar que hi va transcórrer la vida de Simon.

1

⁽¹⁾Marianne Fredriksson va néixer el 1927 a Göteborg. Ha treballat com a periodista en alguns dels principals mitjans de comunicació suecs. Amb *Les filles de Hanna*, traduïda a vint-i-set idiomes, va connectar amb els lectors de totes les cultures gràcies a la seva sensibilitat per a retratar les relacions humanes, i es va consagrar com una de les grans novel·listes de les lletres actuals. També ha escrit *La història de Simon*.

Fredriksson, M. (1999). *La historia de Simon [Simon och Ekarna]* (382 pp. ISBN: 84-7888-488-2). Barcelona: Emecé Editores.

Resum: *La història de Simon* narra la lenta presa de consciència d'un nen adoptiu a la recerca de la seva vertadera identitat. Criat per Karin, una dona forta i sensible, sempre disposada a sacrificar-se pels altres, i Erik, un modest constructor de barques, el nen creix en una casa de fusta a la costa de Göteborg, on el riu s'endinsa en el mar i els boscos de roures formen un paisatge paradisiàc que convida a l'aventura. Però la pau només és aparent, ja que l'onada d'antisemitisme que envaeix Europa ha arribat a Suècia. En un ambient carregat de tensió, Karin viu preocupada per la sort de Simon, ja que l'aspecte físic del nen, morè i menut, li comença a crear problemes a l'escola. I, malgrat que Karin i Erik li amaguen el seu origen per evitar-li patiments, Simon intueix que alguna diferència el separa dels seus pares, la qual cosa, sumada a l'angoixa que percep en la seva mare, de la qual creu que és el causant, serà l'al·licient per a emprendre el llarg camí cap a l'encontre de la seva identitat.



Una edició alemanya de la novel·la Krüger Verlag.

2

(2) Amb aquestes paraules l'autora de la novel·la introdueix el personatge de Simon i el seu entorn, la ciutat i el context físic on viu.

Aquell dia es va acomiadar de la infantesa. Ho va fer en un lloc determinat i en un moment precís, i per això se'n recordaria per sempre. Durant molts anys hi donaria voltes i es preguntaria a què va renunciar aquell dia llunyà de la infantesa. Als vint anys en tindria una lleugera idea, i després es passaria la vida intentant reconquerir-la.

Però ara estava plantat dalt del turó que s'elevava al davant del jardí dels Äppelgren i mirava el mar, on la boira s'acumulava entre els illots abans d'estendre's de mica en mica cap a la costa. Al món de la seva infantesa la boira tenia moltes veus, i en un dia com aquest les sirenes de la boira van sonar des de Vinga fins a Älvsborg.

Darrera seu hi havia el turó i el prat, en una terra que hi és però que no existeix. Al final del prat, allà on la capa d'humus es feia més fonda, hi havia el bosc de roures, on els arbres li havien parlat al llarg dels anys.

Marianne Fredriksson (1999). *La història de Simon* (pp. 9-10). Barcelona: Edicions 62 s.a./Emecé Editores.

Per a introduir-vos en aquest tema, us proposem un exercici des del qual volem orientar la vostra reflexió personal. Per a això, us oferim un text de la novel·la que hem comentat. Aquesta és una imatge de la pàgina (a vegades és necessari percebre la imatge en paper). Però us recomanem que llegiu el text de l'activitat. Hi trobareu també els nostres comentaris, amb què esperem poder aportar alguna ajuda a la vostra reflexió.

3

VA COMENÇAR A ANAR a l'escola a la tardor, el mateix dia que Ribbentrop³ va partir cap a Moscou.

Simon era el més petit de la seva classe i l'únic que venia d'una família obrera. No sabia com comportar-s'hi, no es posava dempeus quan els mestres li parlaven, deia sí i no sense afegir-hi gràcies.

—Gràcies, gràcies —deien els companys de classe. Simon pensava que era ridícul. Però va comprendre que havia d'aprendre a saber estar a classe i a no confondre els llocs. A casa se li'n riurien a la cara.

Allí s'estava agraït, però no es donaven les gràcies.

Ell va ser l'únic que va agafar la sol·licitud de reducció de taxes de matrícula. Però, com tots els altres estudiants, va rebre un llibre de text alemany i una gramàtica alemanya.

Havia de pedalejar més de cinc quilòmetres fins a casa. Simon no estava acostumat al trànsit de la gran ciutat, als camions pesants i als grans tramvies. Va arribar a casa buscant consol.

Però Karin estava ocupada amb Erik, que seia a la cuina davant de la ràdio amb la seva concepció del món feta miques. El seu bon nas per a la política mai no havia inclòs la Unió Soviètica. El Pacte de Moscou era una traïció als treballadors de tot el món.

Simon no va comprendre la gravetat de l'assumpte fins que Karin no va treure l'aiguardent del rebost, tot i que era un dia feiner.

A la tarda, l'aiguardent i les paraules consoladores de Karin havien fet efecte. Erik havia apedaçat mínimament els fonaments sobre els quals se sostenia i havia arribat a la conclusió que els russos havien signat amb la finalitat de disposar de temps per armar-se i així encarar la

3. Joachim von Ribbentrop, polític alemany, principal assessor de Hitler en política estrangera (N. del T.)

Ara podeu fer l'exercici que us proposem, des del qual volem aprofundir en el concepte de patró d'activitat i socialització.

Activitat

- Llegiu atentament el text que us proposem a continuació. Com podeu observar, el document s'ha reescrit mitjançant un programa informàtic que permet de fer una anàlisi textual. Dues observacions prèvies són importants abans que en feu la lectura:
 - El programa informàtic ha permès de numerar els diferents paràgrafs del text.
 - Per a facilitar-ne la interpretació i anàlisi, fixant-nos en el marc familiar en què actua Simon, s'han definit diferents seccions que estan marcades en negreta.

Secció 1. Simon va entrar a l'institut

2: Va començar a anar a l'escola a la tardor, el mateix dia que Ribbentrop va partir cap a Moscou.

3: Simon era el més petit de la seva classe i l'únic que venia d'una família obrera. No sabia com comportar-s'hi, no es posava dempeus quan els mestres li parlaven, deia sí i no sense afegir-hi gràcies.

4: —Gràcies, gràcies —deien els companys de classe.

5: Simon pensava que era ridícul. Però va comprendre que havia d'aprendre a saber estar a classe i a no confondre els llocs.

6: A casa se li'n riurien a la cara.

7: Allí s'estava agraït, però no es donaven les gràcies.

8: Ell va ser l'únic que va recollir la sol·licitud de reducció de taxes de matrícula. Però, com tots els altres estudiants, va rebre un llibre de text alemany i una gramàtica alemanya.

9: Havia de pedalejar més de cinc quilòmetres fins a casa. Simon no estava acostumat al trànsit de la gran ciutat, als camions pesants i als grans tramvies.

Secció 2. Simon percep en la seva família la situació política

11: Va arribar a casa buscant consol.

12: Però Karin estava ocupada amb Erik, que seia a la cuina davant de la ràdio amb la seva concepció del món feta miques. El seu bon nas per a la política mai no havia inclòs la Unió Soviètica. El Pacte de Moscou era una traïció als treballadors de tot el món.

13: Simon no va comprendre la gravetat de l'assumpte fins que Karin no va treure l'aiguardent del rebost, tot i que era un dia feiner.

14: A la tarda, l'aiguardent i les paraules consoladores de Karin havien fet efecte. Erik havia apedaçat mínimament els fonaments sobre els quals se sostenia i havia arribat a la conclusió que

15: els russos havien signat amb la finalitat de disposar de temps per armar-se i així encarar la gran i decisiva batalla contra els nazis.

16: Karin va poder respirar d'alleujament, va mirar el seu fill i va preguntar:

Secció 3. "Coi de jueu"

18: —Així doncs, ¿com ha anat a l'escola?

19: —Bé —va dir el nen; i, en realitat, d'aquest tema no se'n va tornar a parlar més durant tots els anys que va passar a l'escola, a l'institut i a la universitat.

20: Aquella tarda no va treure els llibres d'alemany de la motxilla.

El cop li va arribar durant el primer esbarjo del següent dia de classe:

—Coi de jueu en miniatura! —va dir el més alt i ros de la classe, un nen amb un nom tan important que aixecava xiu-xius quan passaven llista.

21: Impulsant el seu braç dret des de l'espatlla, Simon li va clavar un cop de puny ràpid i sobtat, tal com li havien ensenyat, i el noieta alt va caure desplomat a terra traient sang pel nas.

22: No n'hi va haver més perquè els van rodejar. I des d'aleshores ja no va passar d'això. Simon s'havia fet respectar i ara sabia que es trobaria molt sol, igual que a l'escola primària.

23: Però es va equivocar.

Secció 4. Isak: "I sóc jueu"

25: Quan els nens estaven pujant l'escala cap al laboratori de física, un braç el va envoltar per les espatlles i uns ulls castanys i bastants tristos el van mirar amb admiració.

26: —Em dic Isak —va dir el nen—. I sóc jueu.

27: Es van asseure l'un al costat de l'altre al laboratori de física i així ho van seguir fent durant tots els cursos. Simon tenia un amic.

Però no ho va entendre de bon principi, la seva sorpresa era més gran que la seva alegria. Un jueu de carn i ossos! Simon el mirava durant la classe i no s'ho sabia acabar: el nen era alt, prim, tenia els cabells castanys, semblava amable.

28: Com una persona normal i corrent.

Secció 5. A casa d'Isak

30: A l'hora d'esmorzar van anar a casa d'Isak i aquest el va convidar a un entrepà. Allà hi havia una minyona que s'assemblava a la tieta Äppelgren i que posava bons talls de foie gras als entrepans, farcits de tomàquet.

31: Simon no havia vist mai una minyona i rarament havia menjat tomàquet, però va ser això el que va impressionar. No, no: van ser les grans habitacions fosques en fila,

32: el pesat vellut que tapava les finestres, els sofàs vermells de pelfa, les inacabables rengleres de llibres a les prestatgeries i l'olor que se'n desprenia: la flaire refinada de cera, perfum i riquesa.

33: Simon ho va absorbir tot i a la tarda, quan tornava a casa amb bicicleta, va pensar que ara ja sabia quin aspecte tenia la felicitat. Havia saludat la cosina d'Isak, que era bella com una princesa

34: i tenia les ungles llargues i pintades. Simon es preguntava si devia pixar alguna vegada.

Secció 6. "La tornada a casa"

36: Després se li va acudir que Karin li faria preguntes si tornava a casa amb els entrepans, de manera que va agafar el camí del bosc de roures, s'hi va asseure i se'ls va menjar

37: Els arbres callaven.

38: Al pendent que hi havia al costat del jardí dels Äppelgren, es va trobar un dels seus cosins, el retardat, i es va avergonyir d'ell, de tan brut que anava, i del seu riure burleta i llagoter, que es feia insuportable.

39: L'odio, va pensar Simon. Sempre l'he odiat. Després encara es va avergonyir més.

40: Tenien la mateixa edat i havien començat a anar a l'escola al mateix temps. Però aviat el cosí havia fet cap a l'aula de reforç, i finalment, l'escola l'havia donat per inútil.

41: Ara s'estava més que res a l'estable dels Dahl, que encara tenien una mica de terra de conreu enmig de d'una zona residencial als afores de la ciutat, en continu creixement. Així doncs, tenien un mosso que era un tanoca, però prou bo i fort per als treballs feixucs de la finca.

Secció 7. Una nova habitació

43: A casa, Karin havia baixat un llit plegable de les golfes i li va ensenyar com l'havia de desplegar cada nit i fer-se el llit a la sala. Per posar-hi la roba de llit, havia buidat un prestatge del bufet de roure. Després havia tret les estovalles de la taula

44: gran del costat de la finestra i hi havia disposat una caixa i un prestatge per als seus llibres. Es traslladaria de la cuina a la sala. Era una reconeixença formal del canvi d'escola.

Secció 8. Hitler entra a Polònia

46: D'aquesta manera, la primera i llarga setmana d'escola va arribar a la seva fi i es va presentar el diumenge, aquell diumenge que el món sencer no oblidaria mai: les tropes de Hitler van entrar a Polònia i van bombardejar Varsòvia. Anglaterra va declarar la guerra i, d'alguna manera, tot plegat es va viure com un alleujament.

47: A Erik se li va notar més que als altres, perquè es va desemperesir tant bon punt va haver dit la seva: —Per fi!—. Però l'alleujament també es percebia en les veus de la gent que es va reunir al voltant de la ràdio de la cuina. Solament Karin estava més trista que de costum quan va ajudar Simon a fer-se el llit aquella nit i va dir:

48: —Si cregués en Déu, li donaria les gràcies de genolls perquè tu no tens d'onze anys.

49: Simon no ho va comprendre, tan sols es va sentir culpable, com sempre que la seva mare estava més trista que de costum.

L'endemà, fins i tot a l'escola s'apreciava algun canvi, com si l'aire s'hagués purificat, i la realitat s'hagués simplificat. El port de la ciutat era el més gran del país que mirava a l'oest, al mar i a Anglaterra. Hi havia pocs nazis.

Secció 9. Els fills de les famílies burgeses: una altra visió del món?

51: Van tenir història a primera hora, però van trigar a obrir els llibres. El mestre, jove i desesperat, es va veure amb el deure d'explicar als seus alumnes què havia succeït. Gairebé tots venien de cases on se'ls protegia de la realitat.

52: Per a Simon va ser pràcticament un repàs: feixisme, nazisme, persecució racial, antisemitisme, Espanya, Txecoslovàquia, Àustria, Munic. De cop i volta va trobar a faltar el sofà de la cuina. Ell era el que sabia més de la classe, el que escoltava detingudament el mestre. En un no res, va entaular un diàleg amb ell.

53: —És agradable saber que hi ha algú aquí a classe que sap de què va la cosa —va dir el mestre a la fi.

54: Darrere les seves paraules hi havia un requeriment als altres nens, als fills de burgesos, el mapamundi dels quals va rebre els primers contorns realistes aquell matí.

- Sabríeu comentar els diferents patrons de socialització que poden estar presents en aquest text?

Solució

Us incloem alguns suggeriments que us poden ajudar en la vostra reflexió. Observareu que busquem alguns índexs del que poden ser patrons de socialització i que els incloem en les diferents seccions en què hem dividit el document, per trobar un significat més gran a cada un d'aquests patrons.

Convé advertir, en qualsevol cas, que per **patrons de socialització** entenem models d'activitat que les persones descobreixen en el context social, cultural i històric en què es desenvolupen. A més, aquests patrons sorgeixen com a models que cal imitar i estan carregats de valors.

Parlem de patrons de socialització.

Secció 1. Simon va entrar a l'institut

4: —Gràcies, gràcies —deien els companys de classe.

5: Simon pensava que era ridícul. Però va comprendre que havia d'aprendre a saber estar a classe i a no confondre els llocs.

6: A casa se li'n riurien a la cara.

7: Allí s'estava agraït, però no es donaven les gràcies.

En aquest cas trobem una contraposició entre els patrons de socialització que Simon descobreix en la seva família i els que regeixen a l'escola. En tots dos casos, trobem dos models molt diferents de donar les gràcies. A l'escola preval el discurs verbal, potser també la necessitat de cobrir les aparences, a casa n'hi ha prou d'actuar de manera agraïda.

Secció 3. "Coi de jueu"

18: —Així doncs, ¿com ha anat a l'escola?

19: —Bé —va dir el nen; i, en realitat, d'aquest tema no se'n va tornar a parlar més durant tots els anys que va passar a l'escola, a l'institut i a la universitat.

Simon manté una manera de relacionar-se amb la seva mare bastant comuna en molts adolescents occidentals. Els agrada parlar poc. Per què parlem en aquest cas de patrons de socialització? Pensem que estem davant de maneres d'actuar que es repeteixen i que contribueixen a organitzar les relacions entre els nens i alguns adults, aquells amb qui mantenen relacions estretes. Tot això contribueix al fet que petits i grans adquireixin pautes de comportament que estan presents en el grup social.

Secció 5. A casa d'Isak

30: A l'hora d'esmorzar van anar a casa d'Isak i aquest el va convidar a un entrepà. Allà hi havia una minyona que s'assemblava a la tieta Äppelgren i que posava bons talls de foie gras als entrepans, farcits de tomàquet.

31: Simon no havia vist mai una minyona i rarament havia menjat tomàquet, però va ser això el que va impressionar. No, no: van ser les grans habitacions fosques en fila.

Isak és un nen jueu de classe alta que Simon troba a l'escola i amb qui estableix al llarg de la novel·la una estreta relació. Tots dos són jueus. En aquesta escena, Simon no coneix encara la seva identitat com a tal, però intueix alguna cosa. La visita a la llar d'Isak l'apropa a un món en què els patrons de socialització són molt diferents dels que ell viu en la seva família. Aquí la divisió de classes és evident: una criada serveix els entrepans.

Secció 9. Els fills de les famílies burgeses: una altra visió del món?

51: Van tenir història a primera hora, però van trigar a obrir els llibres. El mestre, jove i desesperat, es va veure amb el deure d'explicar als seus alumnes què havia succeït. Gairebé tots venien de cases on se'ls protegia de la realitat.

No sempre els adolescents són conscients de l'entorn educatiu en què viuen. Potser serà preferible dir que gairebé mai. En aquest cas, és la veu de l'autora de la novel·la la que ens fa conscients que alguns nens de l'escola de Simon, els que pertanyen a les classes altes de la ciutat, estan més protegits de la situació real en què viuen. Més concretament, en el moment històric que viuen Simon i Isak, els nens de les classes més afavorides desconeixen la presència i les conseqüències del nazisme a Europa.

Secció 9. Els fills de les famílies burgeses: una altra visió del món?

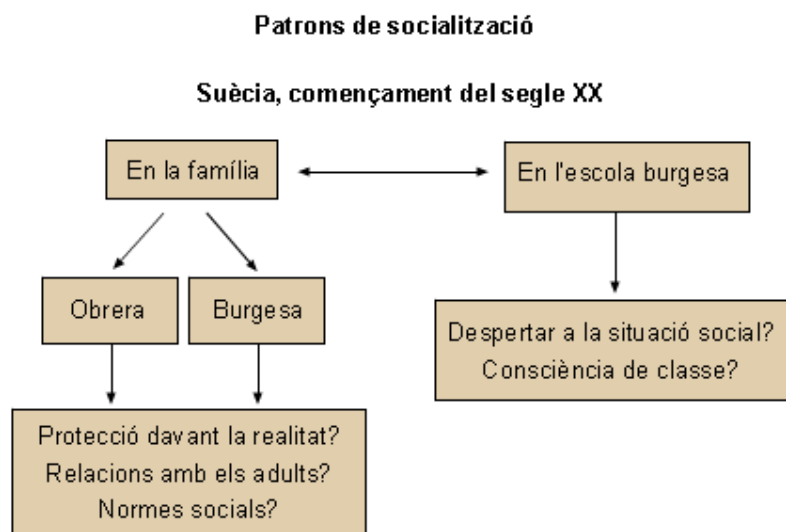
54: Darrere les seves paraules hi havia un requeriment als altres nens, als fills de burgesos, el mapamundi dels quals va rebre els primers contorns realistes aquell matí.

Serà el mestre qui descobreixi la venda dels ulls als nens de les famílies burgeses. L'escola es revela també com un entorn de socialització per als més joves.

escenari de socialització m Entorn que facilita el fet que les persones arribin a formar part d'una comunitat o grup social i cultural.

A manera de síntesi, us oferim les nostres conclusions en l'esquema següent; no oblideu que per a comprendre-les és necessari haver fet l'exercici proposat, ja que s'hi refereixen.

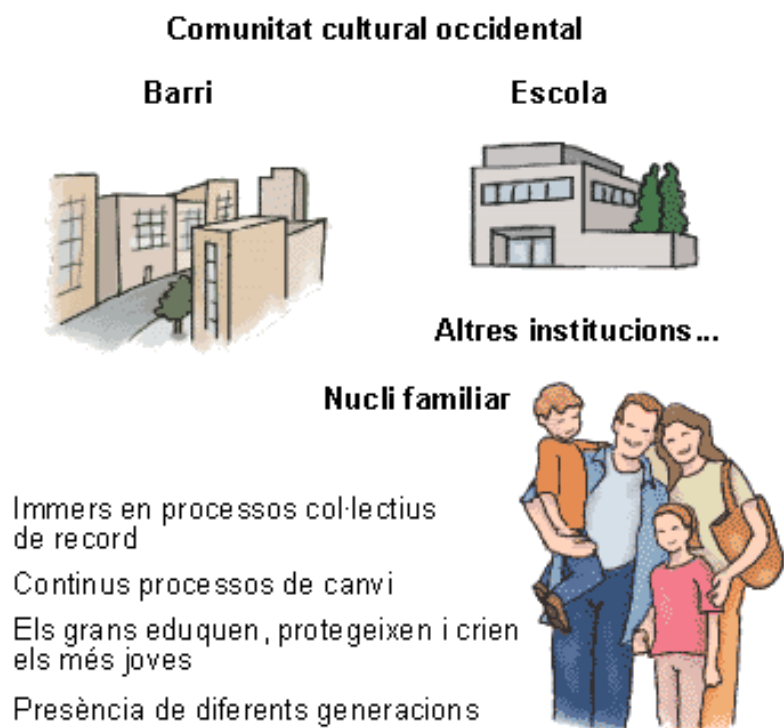
Esquema



1.2. La família com a escenari

1.2.1. Els treballs de Bronfenbrenner

Ningú no posa en dubte que la família és el context de criança més important en els primers anys de la vida. El saber popular descriu bé aquest escenari i diu que els nens hi adquireixen les primeres habilitats: hi aprenen a riure i a jugar, se'ls ensenyen els hàbits més bàsics relacionats amb l'alimentació –per exemple, com s'utilitzen una forquilla i un ganivet per a ser una persona educada– o amb la higiene –tots els dies cal rentar-se les dents–, i també s'adquireixen altres valors, sobre la manera en què determinades accions es poden jutjar com a bones o dolentes, que orientaran l'activitat present o futura.



No podem oblidar, en qualsevol cas, que la família està immersa en sistemes més amplis. És a dir, la família és un sistema i, en aquest sentit, parlem dels seus membres com a elements que només es poden comprendre segons els altres. Per exemple, el paper dels pares només es pot entendre segons les seves relacions amb els seus fills. Però, alhora, cada una d'aquestes persones pertany a nous contextos. Per exemple, la mare pot ser un membre actiu al seu barri i els nens poden ser estudiants a l'escola.

Bronfenbrenner ha aprofundit en totes aquestes qüestions. Segons aquest autor, per a jutjar la vàlua d'una societat, per a concretar què en perdurarà i què s'eliminarà, és necessari considerar de quina manera una generació s'ocupa de la següent. És en aquest marc on se situen els processos de socialització:

"Si als nens i joves se'ls ofereix l'oportunitat de desenvolupar les seves capacitats al màxim, si se'ls proporciona el coneixement que els permeti d'entendre el món i intentar canviar-lo, les perspectives de futur són brillants. Ara bé, una societat que no té cura dels seus nens, malgrat que funcioni en altres aspectes, pateix el risc de desarticular-se i desaparèixer (Bronfenbrenner, 1970/1993, p. 15).

La socialització és inseparable, per tant, d'una relació entre generacions. S'insisteix, no obstant això, que la família no és l'únic agent educatiu possible. El procés comença en aquesta, però no hi acaba:

"El món exterior té un impacte considerable des del moment en què el nen es comença a relacionar amb persones, grups i institucions, cada una de les quals li imposa les seves perspectives, recompensa i càstigs, i d'aquesta manera contribueix a la formació dels seus valors, habilitats i hàbits de conducta" (Bronfenbrenner, 1970/1993, p. 16).

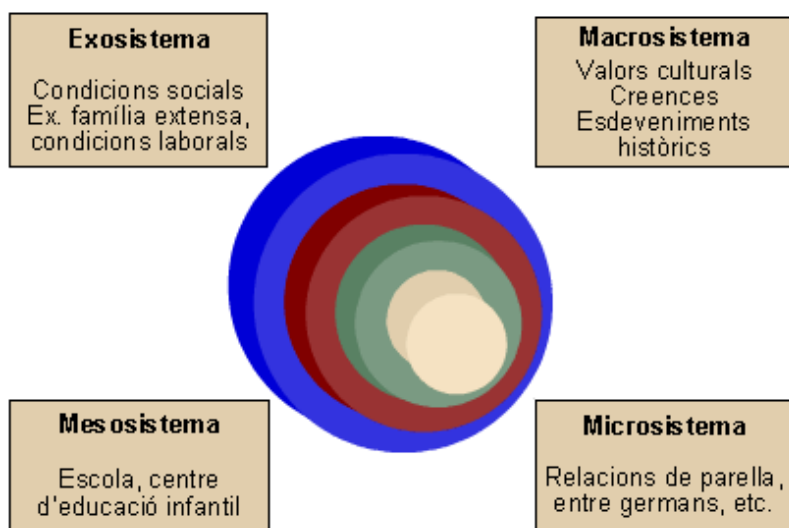
Aquest autor, en un dels seus treballs més clàssics, examina els escenaris del desenvolupament humà i assenyala que moltes vegades es posa l'accent en les dimensions individuals i s'obliden les interaccions dels factors que constitueixen aquests escenaris i, sobretot, de les persones que hi estan presents. Segons la seva opinió, aquest plantejament deixa fora molts dels aspectes que podrien contribuir a explicar els entorns humans i els processos de socialització que s'hi produeixen.

1.2.2. Els sistemes d'Urie Bronfenbrenner

Quan es parla de models ecològics del desenvolupament Urie Bronfenbrenner és el primer autor que s'ha de citar. Profundament influït pel treball de Kurt Lewin, s'apropa al desenvolupament considerant els canvis permanents que tenen lloc quan les persones perceben el seu entorn i operen sobre aquest (Bronfenbrenner, 1979). Aquest autor aposta per un model de caràcter sistèmic per descriure aquest entorn.

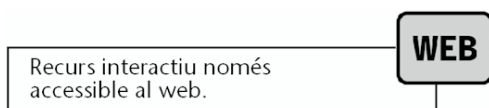
Tot i a costa de simplificar massa, oferim un esquema dels conceptes fonamentals que Bronfenbrenner proposa a partir de la idea de sistema com a instrument des del qual es pot aproximar a la realitat social.

Ecologia del desenvolupament humà



Ecologia del desenvolupament humà

Podem sintetitzar les principals característiques d'aquests sistemes.



Però ens interessa detenir-nos especialment en el microsistema, el més pròxim al context familiar.

Així, en principi, podem considerar que un microsistema està definit per aspectes físics i socials de l'entorn que s'organitzen d'acord amb una determinada estructuració. Ara no sobrarà recordar què entenen aquests autors per escenari en relació amb la noció de microsistema.

En aquests escenaris, les persones es comprometen en activitats cara a cara, per exemple a la llar, el grup de classe, de treball, etc. El que pretén Bronfenbrenner és aportar un model dinàmic que permeti de comprendre millor el desenvolupament infantil immers en l'entorn. La seva aportació es comprèn millor a partir del concepte de **microsistema**, que es defineix així:

"El patró d'activitats, rols i relacions interpersonals que la persona en desenvolupament experimenta al llarg de la seva vida en un escenari donat i amb característiques físiques i materials específiques, essent l'**escenari** 'un lloc on la gent pugui iniciar fàcilment interaccions cara a cara, com la llar, la guarderia, el grup de joc, l'aula o el lloc de treball'" (Bronfenbrenner i Crouter, 1983, p. 3, citat a Del-Río i Álvarez, 1985, p. 13).

El que ens interessa subratllar a partir del text és la distinció entre escenari i microsistema. La dimensió que defineix el primer és, sobretot, de caràcter físic. No obstant això, el microsistema no es pot entendre sense al·ludir a l'activitat de les persones que estan presents a l'escenari.

1.2.3. Un exemple: la interacció de la Teresa amb els adults

Mostrarem ara una aproximació ecològica a l'estudi del desenvolupament (Méndez i Lacasa, 1995). Vegem, en primer lloc, qui és la Teresa.

Exemple

La Teresa pertany a una família de classe mitjana urbana. Té un germà dos anys més gran que ella, i els seus pares treballen fora de la llar, durant aquest temps roman a casa i s'ocupa d'una persona aliena a la família.

Observem les seves activitats a la llar cada quinze dies i des que la nena tenia 8 mesos, en situacions d'observació participant, i ens ajudem amb en un sistema de vídeo.

Observem sempre situacions d'interacció amb la mare.

El temps de gravació variava segons les activitats que es duïen a terme i els participants en la situació, i oscil·lava entre 15 i seixanta minuts.

Vegem, com a exemple, un dels nostres enregistraments.



Vídeo

Vegem un exemple. Hi incloem una síntesi de les nostres observacions en un escenari d'activitat en què s'observa clarament el paper de la interacció de la nena amb persones adultes.

Quan observem la Teresa en les situacions que hem visionat tenia quinze mesos. La nena interactuava amb la seva mare i alguns membres de la seva família. Els escenaris que presentem, en què són presents determinats personatges que interactuen en una situació quotidiana, no són gaire diferents dels que es poden trobar en qualsevol família euroamericana gairebé al començament del segle XXI, i creiem que són un bon exemple de les interaccions que en la vida diària es produeixen entre els nens i els adults.

Exemple

Escenari: La Teresa aprèn la paraula *capsa*

17:30:36 La Teresa és amb la seva mare i altres membres de la seva família. La nena està asseguda a la seva cadira i la mare li dóna menjar. S'aprofita la situació perquè la nena vagi aprenent noves paraules. Juga amb una capsa de llumins.

17:30:48 La persona adulta assenyala la "capsa" i l'anomena. La seva mare li pregunta i la nena ho repeteix: "caja".

17:30:55 Els adults la feliciten i ella ho comprèn. Immediatament aplaudeix. Tots riuen. Fins i tot la mare verbalitza "por qué aplaude la niña".

Almenys ens interessa subratllar tres aspectes d'aquestes observacions que ens serviran de punt de partida per a apropar-nos als supòsits teòrics que hi ha darrere les investigacions que s'aproximen al tema de les relacions entre desenvolupament individual i el context social en què aquest es produeix, i posarem l'accent en les activitats cognitives i, en aquest cas, lingüístiques.

- **Els escenaris en què la Teresa participa han estat organitzats per les persones adultes** i això segons unes metes que tenen les seves arrels en el grup social més ampli al qual aquesta família pertany; per exemple, són ells qui decideixen, almenys en gran manera, les activitats que cal fer, els materials que es manipulen, etc.
- **Són també els adults, més concretament la mare, els qui regulen, almenys en certa manera, les relacions de la nena amb els objectes.** En aquest cas, a més, comencen a aportar-li instruments d'enorme valor: com s'utilitzen les paraules.
- **La mare orienta físicament i verbalment l'activitat de la nena,** en aquest cas mitjançant suports verbals que fins i tot especifiquen per què la nena actua d'una determinada manera.

Però, davant aquesta interpretació de les situacions, ens podem preguntar quin és el paper que correspon al nen i en quina mesura és algú realment actiu que contribueix a guiar el seu desenvolupament.

La Teresa imita els adults, però és ella qui realment aplaudeix mostrant la seva satisfacció, la nena està contenta. D'altra banda, sembla que la Teresa té les seves metes, en aquest cas "manipular la capsa". Altres persones, treballant en la seva "zona del desenvolupament pròxim", li aporten nous instruments: les paraules.

1.2.4. La interpretació de Bronfenbrenner

El autor proposa apropar-se als contextos de desenvolupament des dels presupòsits següents:

- En el *context de desenvolupament primari*, els nens poden observar i assimilar patrons d'activitat en ús, progressivament cada vegada més complexos, conjuntament o sota la guia de persones que posseeixen coneixements o destreses encara no adquirides i amb què s'ha establert una relació emocional positiva.
- Un *context de desenvolupament secundari* és el que ofereix als petits oportunitats, recursos i estímuls per implicar-se en les activitats que han après en els contextos primaris, però ara sense la intervenció directa o la guia d'altres persones.
- El *desenvolupament potencial d'un escenari* depèn del grau en què terceres persones que hi són presents donin suport a les activitats dels que actualment estan implicats en la interacció amb el nen o les soscaven. Per exemple, quan el pare constitueix un suport per a la mare, ella és més efectiva en l'alimentació del seu fill, mentre que el conflicte matrimonial s'associa a dificultats de la mare en aquesta alimentació.
- El potencial de desenvolupament d'un escenari de criança s'incrementa segons els *vincles que es poden establir amb altres escenaris*. Un exemple d'això són els programes que, implicant activitats relacionades amb la lectoescriptura, es proposen establir ponts entre l'escola i la llar.

2. Desenvolupar marcs de coneixement

2.1. Família, cultura i coneixement

Els nens adquireixen els primers patrons i hàbits de conducta en els contextos de criança en què es desenvolupen i que, alhora, estan immersos en sistemes culturals diferenciats.

Vegeu també

Podeu consultar "L'estudi dels contextos naturals" del mòdul 1.

Fins a quin punt els contextos de desenvolupament contribueixen a configurar els instruments cognitius des dels quals les persones ens apropem al món en què vivim, per exemple, els patrons lingüístics, els esquemes representacionals, etc.?

Reflexió

Per a comprendre el sentit d'aquesta pregunta, reflexioneu un moment en el que us suggereix aquesta imatge, anoteu-ho i, posteriorment, llegiu les nostres reflexions.

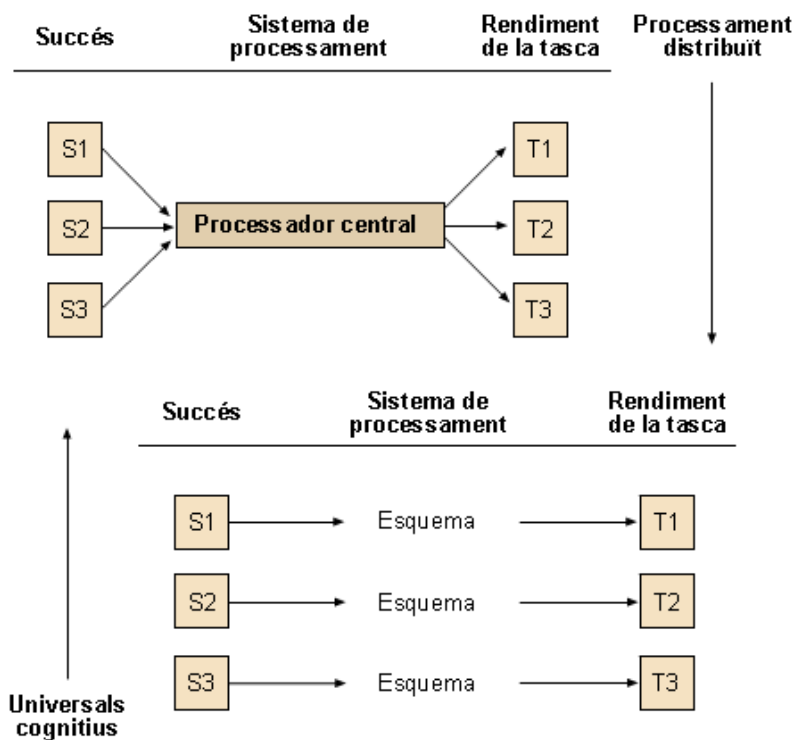


Família britànica a l'Índia prenent el te.

És fàcil adonar-se que les persones som hereves de tradicions mil·lenàries que configuren la nostra manera de viure, els escenaris en què es desenvolupa la nostra vida i els instruments psicològics i materials que utilitzem. En aquest sentit, els canvis en la vida humana són inseparables de pràctiques socials i culturals en què els més petits són introduïts pels membres més experts de la comunitat. En aquesta fotografia, es pot contemplar la presència de dues cultures que han conviscut durant llarg temps

a la Índia: l'anglesa i la nativa. En aquest cas, una família britànica pren el te, una pràctica social amb un profund significat, en presència dels seus criats.

La qüestió no és nova i va ser plantejada en termes molt més amplis per Cole i els seus col·laboradors (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983) per a buscar anar més enllà de la metàfora que considera la ment humana com un únic processador central, que permet d'introduir universals cognitius, els processos dels quals tenen caràcter d'universalitat i són independents de l'entorn. Cole proposa la metàfora del processament distribuït, segons la qual la ment humana es desenvolupa segons l'activitat específica exercida en contextos determinats.

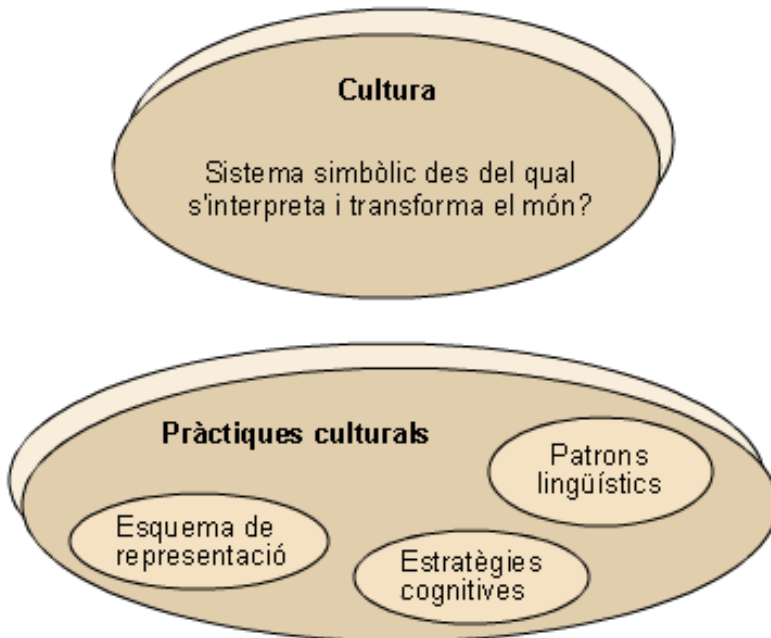


També estudis més recents (per exemple, Kim i Choi, 1994) assumeixen que la cultura proporciona estratègies cognitives que contribueixen a organitzar, interpretar i representar el món físic i social. Es destaca, així, el fet que cultural té lloc en el context familiar mitjançant processos de transmissió cultural, entre els quals destaquen dos sub processos:

- **La culturització**, mitjançant la qual els nens adquireixen valors i normes, sense que tingui lloc una ensenyança.
- **La socialització**, que respon a un intent deliberat de conformar la conducta infantil com una cosa socialment acceptable i desitjable. Tots dos processos es porten a terme tant en la família com en les institucions públiques, tot i que a vegades hi pot haver profundes discrepàncies entre totes dues.

Quins són els marcs de coneixement que els més petits adquireixen en aquests primers escenaris de desenvolupament?

Família, cultura i coneixement



Les persones aprenem, en situacions que no estan estructurades formalment per l'aprenentatge, a utilitzar els instruments que posa a la nostra disposició el marc sociocultural en què estem immersos. Un dels més importants és el llenguatge.

Podem afegir, a més, alguns altres comentaris:

- **El context social desenvolupa un paper fonamental en l'estructuració de les activitats humanes i incideix en la manera en què els mecanismes del desenvolupament poden actuar.** Per exemple, si considerem l'ús que fan del llenguatge com a instrument d'aprenentatge i comunicació els nens i els adults en situacions familiars o escolars, advertim la importància que adquireix el caràcter simètric o asimètric de les relacions que mantenen amb els adults. Des d'aquest punt de vista, el marc social és un canalitzador dels processos d'aprenentatge.
- **En les societats occidentals és important suposar una certa continuïtat entre els entorns formals i informals d'aprenentatge i desenvolupament,** sobretot en els primers nivells educatius, que es pot fer explícita, com passa quan els educadors a l'escola tracten de bastir ponts entre el que el nen ha d'aprendre en el context escolar i el que passa en la seva vida quotidiana, o estar implícita, com s'esdevé en el treball de Solsken (1993),

a partir del qual s'observa que les idees que els nens aporten a l'escola sobre la lectoescriptura no són alienes al seu marc familiar.

- **Els processos d'ensenyament i aprenentatge que es produeixen en contextos tant formals com informals no són independents de les metes que en tots dos tipus de situacions mantenen els qui hi participen.** En qualsevol cas, aquestes metes són molt més clares en els adults, i el que realment representa un repte per als psicòlegs del desenvolupament i els educadors és conèixer com els nens arriben a participar d'aquestes metes.

2.2. Família i desenvolupament de patrons lingüístics

2.2.1. El llenguatge: un marc de coneixement?

Com es produeix la socialització lingüística a la família? En quin sentit el llenguatge contribueix des d'aquest escenari a configurar marcs de coneixement?

Situant-se en un enfocament vygotskià, que destaca la interacció entre els individus i el marc sociocultural en què viuen, Eleanor Ochs (1990) considera que la llengua és un instrument per a establir realitats socials i psicològiques, i també un sistema simbòlic que codifica estructures culturals.

En aquest context, la socialització del llenguatge, i amb aquest l'adquisició de sistemes representacionals, es produeix quan els més petits participen en les rutines d'imitació que inclouen tant continguts com formes lingüístiques.

Però és necessari anar més enllà d'aquestes pràctiques i considerar que la socialització es produeix mitjançant altres fenòmens situacionals, potser més complexos, que es relacionen amb sentiments i creences, identitats, formes de relació, etc. En aquesta línia, Ochs insisteix també en la idea que determinades disposicions socioculturals organitzen les pràctiques comunicatives i aquestes, alhora, generen un coneixement sociocultural entre els novells que és necessari per a arribar a formar part del grup social.

Per a apropar-nos al tema de la manera en què el llenguatge pot contribuir a generar marcs de coneixement en el context familiar, observarem algunes seqüències de la pel·lícula *El camino a casa* (*Wo de fu qin mu qin*). En termes generals, ens aproxima gràficament a la cultura xinesa, als seus costums, a les relacions familiars. Una de les moltes crítiques sobre la pel·lícula us hi in-

trodueix, però el que ens interessa explorar són algunes de les situacions comunicatives que es creen entre els personatges i el paper que el llenguatge hi desenvolupa.



El camino a casa, de Zhang Yimou

El camino a casa



País: China **Direcció:** Zhang Yimou **Guió:** Bao Shi **Fotografia:** Hou Yong **Música:** San Bao **Producció:** Zhang Weiping **Intèrpretes:** Zhang Ziyi, Sun Honglei, Zheng Hao, Zhao Yuelin

Gélida y cálida. Así es esta poética película. Gélida en sus extremos mientras el calor irradia en su mismo centro. El director chino Zhang Yimou ha buscado ese contraste para dramatizar visualmente las diferencias entre el presente y el pasado de su país. [...] Un hombre de negocios vuelve a su pueblo, a la casa paterna, tras varios años de ausencia. Tras encontrar a su madre ha de tomar una decisión respecto al entierro de su padre; es el momento en que sus esquemas de hombre práctico chocan con el espíritu tradicional de su madre.

Es entonces cuando Zhang Yimou abre una ventana al pasado y el paisaje cobra vida, satinando la pantalla de colores cálidos y carnales, con ese color rojo que siempre reina en las películas de este director. No sólo el paisaje despierta, también lo hacen los personajes.

La película narra cómo se conocieron el padre y la madre del hombre de negocios. Cómo la tradición ahogaba sus vidas, en la época en que los matrimonios eran concertados. Yimou muestra la relación de forma minimalista, muy al estilo oriental, deteniéndose en cada actividad que realizan los personajes. De la simple preparación de una comida hace una secuencia, pero no para retratar un espléndido banquete, sino para detenerse en la vida, en la importancia de las cosas pequeñas, para sonsacar la esencia de los actos humanos casi como simples ritos. Porque Yimou en esta película fija su mirada en los rituales como forma de vida; pero esos planos de ella esperando al borde del camino, esa lucha por alcanzar el amor deseado, con sacrificio y con constancia, son los que dan sentido y alma a esos rituales que serían actos gélidos y absurdos sólo por sí mismos.

Juan Velarde

Font: <http://www.filasiete.com/elcamino.html>

Què en podríem destacar?

2.2.2. Utilitzar el llenguatge: entre la llar i l'escola

MacLure i French (1981) accepten que el desenvolupament i l'aprenentatge es produeixen en contextos específics: la llar i l'escola. No es tracta tant d'establir contraposicions entre els contextos com de descobrir una certa continuïtat entre aquests. En el seu estudi es plantegen qüestions com les següents:

- Fins a quin punt és possible suposar que el contacte que el nen de preescolar té amb el llenguatge, quan arriba al col·legi, és una experiència nova?
- De quines maneres específiques el llenguatge que s'utilitza entre el mestre i els estudiants es relaciona amb el que usen els pares i els fills?
- En quin nivell el llenguatge de l'escola i la llar, independentment del context social en què sorgeixen, tenen propietats comunes?

Per a respondre aquestes preguntes, s'analitzen dues àrees: d'una banda, l'estructura general de les converses i, de l'altra, com es distribueix i s'organitza la participació en la conversa.

Estructura de les converses

Pensem un moment en el context de l'escola. El fotograma d'*El camino a casa* ens pot fer recordar la nostra.



Diferents treballs han explorat l'estructura del discurs escolar i l'han comparat amb la del discurs familiar (per exemple, Wells, 1981). Hi ha un acord generalitzat sobre el que és freqüent utilitzar una estructura d'acord amb la qual en la seqüència de la conversa es poden distingir tres parts (pregunta, resposta i avaluació).

- **Pel que fa a les preguntes**, s'assenyala, com a present en totes dues situacions, la presència de pseudoqüestions; és a dir, qui pregunta no demana informació desconeguda per a ell.
- S'analitzen **també les respostes dels nens i les estratègies des de les quals es generen**. Els autors es refereixen, entre d'altres, a estratègies que representen processos de categorització a partir d'una determinada informació

(per exemple, el nen davant una pregunta de l'adult sobre el color pot introduir en successives respostes tota una gamma de colors).

- En relació amb l'avaluació, els autors descobreixen tant correccions introduïdes per qui va cometre l'error com per l'interlocutor; els professors tendeixen a afavorir en els nens l'ús de les autocorreccions.

Els autors del treball expliquen les diferències entre els entorns al·ludint a les diferents pautes de relació social que mantenen les persones en cada un d'aquests i també a les diferents metes dels qui participen en la situació. Per exemple, la asimetria més gran de les relacions escolars explicaria que sigui el mestre qui inicia la seqüència conversacional a l'escola. D'altra banda, els interessos pedagògics del mestre explicarien una presència més gran de pseudoqüestions a l'escola.

La participació en la conversa

Les diferències fonamentals que es troben entre tots dos entorns es refereixen, òbviament, al nombre de participants, molt ampli a l'escola i molt més reduït a la llar. En qualsevol cas, i continuant amb *El camino a casa*, descobrim que podem imaginar el llenguatge que es produeix en un grup petit: en aquest cas el grup de nens amb el seu mestre en una situació quotidiana.



Potser la característica més clara de l'escola és la necessitat que té el mestre de mantenir l'atenció del grup i les estratègies que ha de posar en pràctica per mantenir-la. Però, segurament, fora de l'escola, els patrons canvien radicalment i, sens dubte, estan determinats per relacions molt més simètriques entre els participants; tot això desenvolupa un important paper en l'organització dels torns en la conversa.

Què mostren les dades d'aquest treball? D'acord amb els autors, la importància que adquireix el context social, que condiciona l'ús dels instruments que estan presents en les situacions educatives, en aquest cas el llenguatge.

2.2.3. I la llengua escrita en les famílies?

Però no podem oblidar que el llenguatge no és solament un instrument de comunicació oral. Què podem dir de l'adquisició de marcs de coneixement en el context familiar mitjançant el discurs quan ens fixem en la llengua escrita?

Solsken (1993) es pot considerar una prolongació del treball que acabem d'exposar, i això en una doble direcció:

- Estableix també estretes relacions entre el que passa a la llar i a l'escola.
- Aprofundeix també en el desenvolupament del llenguatge, en aquest cas no oral, sinó escrit.

Si ens referim a aquest treball, és perquè constitueix un excel·lent exemple de l'evolució que han seguit aquests tipus d'estudis, des d'un punt de vista tant teòric com metodològic. Vegem com s'aproxima a la investigació l'autora del treball:

"Aquest llibre està dedicat a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Però més que això, és un llibre sobre el paper de la lectoescriptura en les vides dels nens, basat en observacions molt properes i a llarg termini de nens com Luke i Jane. Aquestes observacions es relacionen amb qüestions que van més enllà dels mecanismes de l'aprenentatge i que es refereixen al que la lectoescriptura significa per als nens. És clar que comprendre el que això significa per a Luke i Jane requereix alguna cosa més que valorar el seu coneixement de l'alfabet o la seva familiaritat amb els llibres. Fins i tot el més simple esbós sobre la manera en què s'aproximen a la lectoescriptura al començament del jardí d'infància suggereix que el que saben sobre aquesta inclou un sentit de si mateixos i dels altres com a participants en transaccions específiques que representen el llenguatge escrit. I el que saben com a lectors i escriptors és actuar sobre una definició de si mateixos i sobre les relacions socials. Aquest llibre explora els significats personals i socials de la lectoescriptura per als nens" (Solsken, 1993).

El text mostra clarament les diferències entre aquest estudi i l'anterior.

S'adverteix, sobretot, que el que ara interessa és el significat que l'activitat objecte d'interès té per als qui la practiquen; aquest significat, a més, no és aliè al context en què sorgeix.

Per a descobrir-ho, l'autora s'apropa al fenomen mitjançant mètodes etnogràfics que aprofundeixen en el context familiar i escolar.

Com construeixen els nens el coneixement sobre el llenguatge escrit que aprenen a l'escola, sense prescindir del context més ampli de la comunitat en què l'escola està immersa?

Tot i que en aquest treball l'aula és el principal centre d'interès, l'autora considera important analitzar quin és el coneixement que els nens aporten quan s'hi incorporen. Per a determinar-lo, l'autora manté diferents contactes amb les famílies, basats sobretot en entrevistes, que es presenten en la publicació mitjançant descripcions etnogràfiques.

L'estudi mostra clarament dos importants resultats:

- Les pràctiques relacionades amb la lectoescriptura es recolzen en definicions de la situació d'aprenentatge, que a vegades s'interpreta com una forma de treball i d'altres, com a joc i, a més, el suport que el nen rep en aquest context procedeix sobretot de la mare.
- L'aprenentatge s'emmarca en l'entorn més ampli de les relacions que el nen manté amb altres membres de la seva família; per exemple, els germans es converteixen a vegades en el model del que els pares esperen que el nen podrà aconseguir.

3. Adquisició de valors i formes de conducta

3.1. Família, cultura i construcció de valors

3.1.1. Valors i coneixement

Hem insistit repetidament que seria impossible entendre el desenvolupament de les persones independentment de la família en què han viscut o en què viuen.

Els processos de socialització van molt més enllà del domini d'un conjunt de patrons lingüístics o d'esquemes representacionals. És necessari, com ens diu D'Andrade (1984), que aquests esquemes siguin acceptats per les persones i que, a més, arribin a formar part de l'activitat i la dirigeixin.

Jacqueline Goodnow (1990), una investigadora australiana que s'interessa per la construcció dels valors com a processos inseparables de l'entorn social en què sorgeixen, ens mostra que el fet de conèixer no es pot entendre independentment de sistemes de valors que organitzen l'activitat. Per exemple, l'autora es pregunta per què les persones consideren que unes conductes són més intel·ligents que unes altres. Rere aquesta qüestió s'amaga una determinada manera d'entendre la intel·ligència que no és aliena a les diferents formes de socialització que estan presents en les famílies i, més concretament, en els processos de desenvolupament infantil.

Aquestes idees es comprenen bé llegint una famosa novel·la, *Bound Feet & Western Dress: A Memoir by Pang-Mei Natasha Chang (Pies vendados y traje occidental)*.

Pensem, per exemple, en el que suggereix aquesta fotografia que l'autora, junt amb el comentari que transcrivim, introdueix en la novel·la:



Aquesta novel·la narra la història d'una dona, Chang Yu-i, tia àvia de l'autora, que es va divorciar sota el règim de Mao del famós poeta Hsu Chih-Mo. Si bé el règim havia canviat, les persones no, i les tradicions encara eren les mateixes.

L'autora pertany a la segona generació de xinesos que van emigrar als Estats Units i, malgrat els seus trets orientals, la seva visió dels fets és la d'una dona nord-americana.

Entre moltes altres coses, ens diu en el seu llibre: "[...] per a la meua frustració, res del que vaig aprendre a la Xina, trobava ressò al meu interior [...] m'ofenien profundament els suggeriments d'estudiants sobre que el coneixement de la Xina havia de ser innat en mi [...]".

"Yu-i a Alemanya el 1924. Deia que una dama sempre portava barret pel carrer ja que, altrament, la podien confondre amb una criada."

Chang, P.-M.N. (1966). *Pies vendados y traje occidental* (p. 115). Barcelona: Seix Barral.

Les paraules i la fotografia mostren, entre altres coses, que unes normes socials –el fet de portar barret– s'arriben a convertir en un patró de coneixement: és a dir, un esquema interioritzat, en què és difícil distingir completament les raons dels valors. Les idees de Goodnow ens ajuden a entendre aquests processos quan es pregunta *quins són els mecanismes que expliquen l'adquisició de valors cognitius*.

Segons el seu parer, l'adquisició del coneixement i el desenvolupament d'habilitats específiques s'han d'entendre com a processos que estan en estreta relació amb els valors culturals i, des d'aquesta perspectiva, s'especifiquen dos mecanismes:

- Els missatges modelats, que estan implícits en organitzacions rutinàries de la vida i que es transmeten amb una particular força i riquesa mitjançant el discurs, tot i que aquests missatges vagin molt més enllà de la mera expressió lingüística.
- La identitat social, concepte amb què s'al·ludeix al fet que el coneixement no és independent del que es valora en determinades situacions vitals des de les quals es va configurant la pròpia identitat.

3.1.2. La construcció dels valors en la família

Les paraules de l'autora de la novel·la que comentem, *Pies vendados y traje occidental*, ens ajuden a entendre com els valors que orienten la nostra vida es generen en el marc de la família i la cultura. A la Xina, "una dona no és res", se'ns diu, contraposant-ho gairebé mitjançant un suggeriment, als valors occidentals:

"Sóc la germana del teu avi, Chang Yu-i, i abans d'explicar-te la meua història vull que recordis això: a la Xina una dona no és res. Quan neix, ha d'obeir el seu pare. Quan es casa, ha d'obeir el seu marit. I quan envidua ha d'obeir el seu fill. Com veus, una dona no és res. Aquesta és la primera lliçó que et vull donar perquè ho compreguis tot [...]"

"Ara visc sola a la ciutat de Nova York –el meu fill i els meus néts estan a prop però no amb mi–, a l'estil americà. A Baoshan, tota la família vivia junta en un recinte, a l'estil xinès" (Chang, 1996, pp. 21-22).

Vegem més detalladament, a partir d'alguns fragments de la novel·la, de quina manera la família ens introdueix en un determinat món de valors. Però primer observem les fotografies de la família. Són un primer pas per a comprendre els textos.



Yu-i i Pang-Me (l'autora de la novel·la), Nova York, Nadal 1986.



La mare de Yu-i en una posició aristocràtica.



Yu-i, als divuit anys amb el seu primer fill, l'orgull de la família Hsü.



Yu-i posant amb la seva mare i germanes poc després del seu retorn d'Alemanya. Noteu el seu decidit vestit occidental i barret llistat en contrast amb les seves tradicionals germanes.



El primer fill de Yu-i amb la seva àvia paterna. Es deia A-huan, que significa 'petita felicitat'.



Yu-i amb les seves germanes i germans a Shanghai el 1927. Es van reunir per al funeral dels seus pares.

L'educació en la família

Des d'una perspectiva diferent, podem mostrar també com els valors culturals orienten l'activitat humana en tant que, en ser assumits i acceptats per les mares o els pares, incidiran directament en la conducta infantil. En aquest sentit, és necessari insistir en la idea que seria difícil comprendre qualsevol procés de socialització sense considerar el paper que hi desenvolupen les persones: més concretament, tant els adults com els iguals amb qui els nens es relacionen.

Observem tot això en un dels textos de la novel·la. Fixeu-vos com, en aquest cas, les relacions d'una nena (Yu-i) amb el seu pare (Baba), en la Xina del començament del segle XX, són radicalment diferents de les que hi ha a Occident als primers anys del segle XXI.

"Així va ser com em van educar, en l'honra i el respecte a la meva família i els meus avantpassats. Per això mai no vaig entrar en presència de Baba sense la seva invitació i mai no la vaig abandonar sense que ell em digués que me'n podia anar. Llevat que em parlés primer, mai no vaig parlar en presència seva. Quan em reprenia, abaixava el cap en senyal de gratitud per les seves correccions. I mai no vaig parlar al meu pare directament. Mai no li vaig dir, per exemple: 'Li agradaria una tassa de te?'. Havia de dir: 'Baba, desitjaria Baba una altra tassa de te?'. Tanmateix, rares vegades formulava aquesta pregunta a Baba; em limitava a omplir-li la tassa. Anticipar-me als seus desitjos era encara més filial" (Chang, 1996, p. 25).

L'educació aporta patrons de conducta que, entre moltes altres coses, inclouen valors que orienten les formes de relació social intrafamiliar i extrafamiliar.

Llenguatge, coneixement i valors

Però, encara més, aquests valors no són aliens als patrons lingüístics ni als esquemes cognitius, una cosa que ja hem assenyalat en un altre lloc. En el text següent de Natasha Chang veiem clarament com, en aquest cas, l'adquisició de la identitat no és aliena a l'ús de determinats patrons lingüístics, tot i que qui aprengui no sempre en sigui conscient. Són a vegades els conflictes els que a poc a poc fan sorgir aquesta consciència.

"M'agradava l'actitud acurada i mesurada de la meva tia àvia. Em parlava mentre cuinàvem, meitat en anglès i meitat en xinès, sobre les diferències entre la Xina i els Estats Units i entre els vells temps i els actuals. Jo havia crescut parlant anglès a casa meua i no vaig començar a estudiar xinès fins que vaig anar a l'escola superior. **Quan Yu-i em parlava, mai no hi va haver cap recriminació en la seva veu sobre si era massa americana o no podia comprendre la Xina a la qual ella es referia.** Cap parent de la banda Chang, ni tan sols el meu propi pare o els meus avis, no em parlava de manera tan desimbolta" (Chang, 1996, p. 18).

En aquest cas, una nena, educada en la cultura xinesa i en l'occidental, va prenent consciència de totes dues pels conflictes, però també pel suport que li proporcionen els seus grans.

Construcció de la pròpia identitat

És precisament en el marc d'aquests patrons que s'adquireix com les persones construeixen la seva identitat per l'educació.

"Una adolescent en aquella època, em sentia atrapada enmig d'una aguda crisi d'identitat. Com a membre de la primera generació de la meua família nascuda als Estats Units, em debatia entre dues cultures. Com a xinonord-americana, em feia falta un país que pogués anomenar propi. Volia un futur però no em podia remetre a res del meu passat. Anhelava comprendre els meus orígens però m'avergonyia de la meua herència" (Chang, 1996, p. 18).

No sempre és fàcil reconèixer-se com a part de dues cultures les normes i valors de les quals es contraposen. Segurament és això el que en alguns moments percebia l'autora de la novel·la que hem comentat.

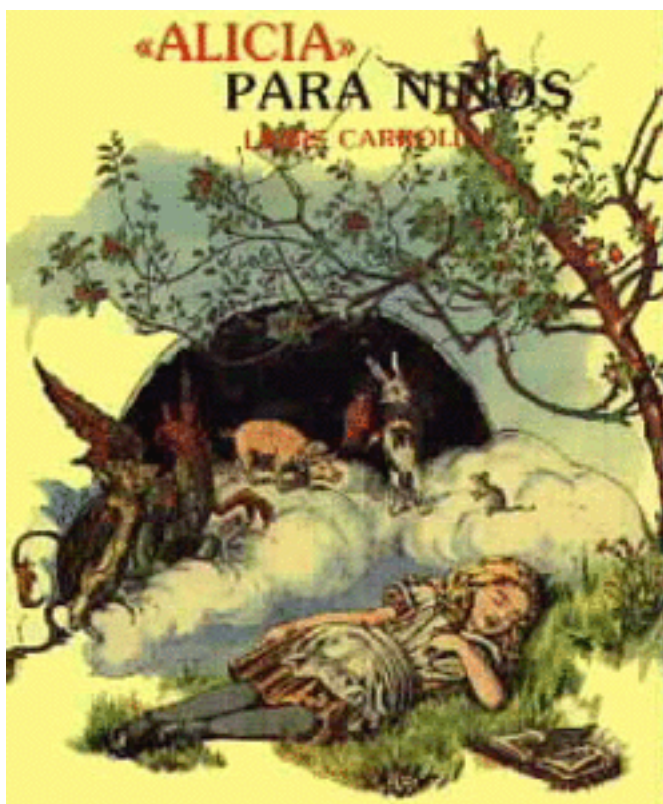
En suma, determinats esquemes de representació que les persones manegen pel fet de pertànyer a una cultura no són solament formes de coneixement alienes a l'acció ni esquemes de valoració. És necessari pensar que aquests esquemes incideixen directament, d'una banda, en la construcció de la pròpia identitat i, de l'altra, en la pràctica tant de les persones adultes com dels nens.

3.2. Família, cultura i identitat

La construcció d'un univers de valors no és aliena a la de la pròpia identitat. Ja ho hem vist. A què es deuen aquestes relacions? En quina mesura els processos educatius faciliten aquesta presa de consciència d'un mateix, dels seus patrons de conducta i de les normes que la regeixen? Aquestes qüestions es convertiran ara en el nucli de la nostra reflexió.

Reflexió

Observeu la figura i reflexioneu un moment sobre el que us suggereix.



Alicia al país de les meravelles de Lewis Carroll és, probablement, el llibre juvenil més famós, però poca gent coneix bé l'existència del llibre *Alicia* per a nens que va ser preparat per Carroll per als molt petits. Aquest autor era realment el reverend Dodgson. Va viure seixanta-sis anys tranquil·lament com ho pot fer qualsevol altre home, i la feina i ocupació de la seva vida, i també la seva diversió favorita, van ser les matemàtiques. El treball més interessant es titula *Euclid and his modern rivals* ('Euclides i els seus moderns rivals'). Els seus contes van veure la llum amb el pseudònim Lewis Carroll.

Segurament qui ens llegeixi pensarà quina relació hi ha entre la família, els contes i els valors que els nens i nenes hi aprenen. Diferents autors, als quals ens referirem més detalladament, han analitzat les relacions entre el pensament narratiu i l'educació moral³. Aquesta és la raó per la qual comencem al·ludint a un dels contes més famosos de la història i al seu autor. No hi ha dubte que, des d'aquí i des de molts altres contes, els més petits aprenen "el que és bo" i "el que és dolent" i, a més, difícilment se'ls oblida. Vegem com van néixer aquests contes i per què els relacionem amb la família.

⁽³⁾ **coneixement moral** *m* Conjunt de processos o estats mitjançant els quals les persones accedeixen al món dels valors.

Podem dir que l'Àlicia real, la protagonista del conte, en la vida quotidiana que va viure l'autor era la filla del seu amic, el diaca Liddell. Ella mateixa, molts anys més tard, va relatar com a ella i les seves dues germanes els va explicar aquests contes:

"Muchos de los cuentos del Sr. Dodgson nos fueron contados en nuestras excursiones por el río, cerca de Oxford. Me parece que el principio de 'Alicia' nos fue relatado en una tarde de verano en la que el sol era tan ardiente, que habíamos desembarcado en unas praderas situadas corriente abajo del río y habíamos abandonado el bote para refugiarnos a la sombra de un almiar recientemente formado. Allí, las tres repetimos nuestra vieja solicitud: cuéntenos una historia, y así comenzó su relato, siempre delicioso. Algunas veces para mortificarnos o porque realmente estaba cansado, el Sr. Dodgson se detenía repentinamente diciéndonos: esto es todo, hasta la próxima vez; ¡ah, pero ésta es la próxima vez!, exclamábamos las tres al mismo tiempo, y después de varias tentativas para persuadirlo, la narración se reanudaba nuevamente."

Font: <http://www.expreso.co.cr/alicia/carroll.htm>

És a dir, aprenem des de petits a explicar contes en les nostres respectives famílies. Segurament més tard els aprenem també a l'escola i, el que ara és més important, mitjançant aquests els nens comprenen com es pot actuar o, fins i tot, les raons que en termes morals justifiquen aquests actes.

3.2.1. Narratives i educació moral

En un treball recent, Witherell, Tram i Othus (1995) es refereixen a les possibles relacions entre la narrativa i l'educació moral. Seguint una línia molt pròxima a la dels estudis que acabem d'assenyalar, ens indiquen que les històries conviden a conèixer el món i el lloc que les persones hi ocupen. La narrativa pot tenir la funció d'una lent interpretativa que reflecteix la naturalesa històrica dels éssers humans i pot contribuir que es compregui des d'aquest la complexitat moral de la condició humana. D'això es deriva, seguint aquests autors, que el fet d'introduir les narratives a les aules permetrà d'ampliar els límits d'aquestes comunitats d'interpretació. Vegem com ho expressen ells mateixos:

"Una bona història compromet i amplia la imaginació moral, il·lumina les possibilitats del pensament humà, els sentiments i l'acció de manera que pot establir un pont entre diferents temps, llocs, cultures i creences" (Witherell et. al., 1995, p. 40).

La narrativa, ens diuen, permet d'entrar de manera empàtica en la vida d'un altre. En aquest sentit, serveix com un mitjà d'inclusió que suggereix al lector, a l'escriptor o al parlant un acompanyament al llarg d'un "viatge". El fet de convidar els estudiants a escriure i compartir les seves narracions obre el camí a les interpretacions i crea nous contextos compartits de significats en la comunitat.

També Winston (1998), en un treball molt recent, s'aproxima al potencial del drama en l'educació moral. L'autor apel·la al que ell mateix anomena *procés del drama* per descriure un tipus de recurs educatiu, el drama improvisat, que està en estreta relació amb experiències educatives en què la creació és molt més important que la recepció distant d'un producte.

Diferents característiques contribueixen a precisar el potencial educatiu dels contes:

- Es tracta d'unitats escèniques separades, connectades entre si de manera gràfica.
- Impliquen una exploració temàtica més que un conjunt d'elements aïllats o organitzats a l'atzar, cosa que passa independentment del guió de l'escriptor.
- Comporta una preocupació pels canvis en els participants.
- Són activitats relacionades amb la improvisació.
- Els seus resultats no estan predeterminats, sinó que es descobreixen en el procés.
- Impliquen un esquema generat mitjançant l'acció.
- El líder treballa activament dins i fora del drama.

En suma, el drama compromet els nens en processos morals de pensament, sentiment i representació.

És a dir, mitjançant els contes, els nens comprenen la vida moral. Les narracions els aporten un marc en què poden contextualitzar els seus judicis morals i, a més, els aporten estructures que sostenen el seu pensament creatiu.

3.2.2. "La meva família" a través d'una història

De manera accidental vam arribar a descobrir, quan treballàvem en una escola a la qual assistien nens de famílies desfavorides, com les "històries" podien contribuir a la seva educació moral i, sobretot, com els podíem donar suport en la construcció de la seva identitat, que no és aliena al món dels valors de la societat en què viuen.

L'exemple que comentem procedeix d'un taller fet durant un curs escolar en què vam col·laborar amb docents i estudiants d'una escola de primària en un taller d'escriptura i mitjans audiovisuals. Els nens veien a la classe programes que ells mateixos havien seleccionat de la programació habitual de la televisió i que, una vegada vistos a classe, originaven una discussió. En el cas que ara comentem havíem vist un programa d'Antena 3 durant el curs 1988, *Sister, Sister*. S'hi expliquen les aventures de dues germanes bessones que després

d'haver estat adoptades per dues famílies diferents, després d'un encontre casual, comencen a viure juntes en companyia del pare adoptiu d'una i la mare adoptiva de l'altra. Estem, sens dubte, davant una família diversa.

Podeu reproduir unes escenes d'aquest vídeo, segurament ho comprendreu millor.



Sister, sister. Programa emès a Antena 3.

Quan es va iniciar el diàleg que incloem a continuació havia transcorregut més de la meitat de la classe. La mestra ajuda una de les nenes a explicar que la seva família és diferent. La persona adulta era conscient, sens dubte, de la importància que té per a aquesta nena verbalitzar aquest fet davant els seus companys. Veurem, a més, com aquesta conversa va ajudar molt perquè la nena planifiqués i elaborés un text escrit sobre la seva família. Tant des de la conversa com des del text és possible accedir al món dels valors de la Raquel.

367. Mestra: Ssss, ara parlarà la Raquel, i l'escoltarem. La Raquel primer ens explicarà com és un altre tipus de família en què ella conviu, oi?, perquè vosaltres formeu una família. Qui hi ha a casa teva cada dia?

368. Raquel: La meva mare [...]

369. Mestra: No, a casa teva d'aquí de Lleida. Perquè aquesta és la teva família amb qui tu estàs, aquesta és la teva família durant la setmana.

370. Raquel: la Carme, els bessons, la Rosa, la Fina, jo i [...]

371. Mestra: Però, explica qui és la Carme.

372. Raquel: La Carme és la que em cuida.

373. Pilar: És clar, veuràs, veuràs. (Alhora, se sent parlar uns nens en veu baixa.)

374. Mestra: És clar.

Fins ara la nena té dificultats en descriure la situació, potser perquè no hi ha un context compartit de significats. La Raquel viu en dos entorns molt diferents: una família amb qui conviu durant la setmana i una altra, la seva

biològica, amb qui passa alguns caps de setmana. Serà necessari que una de les investigadores reconegui públicament una situació similar perquè la nena sigui capaç d'expressar-ho. Però no solament ella, també altres nens i nenes.

375. Pilar: veuràs, veuràs, que ens ho explica la Raquel. La Raquel té dues cases, com jo, oi? (Xivarri) Una per a la setmana i una altra per als caps de setmana.

376. Nen: I jo. Pilar, Pilar!, i jo. (Xivarri) Jo tinc dues cases. (Xivarri)

377. Nena: (crec que és la Sara) La Raquel ja no va al teu poble de Bellpuig?

378. Nen: (Li contesta un nen del grup) Sí.

La nena i la mestra van precisant el paper de la mare, la petita necessita el suport de la persona adulta. Cal algunes explicacions de la professora. Tots els nens atenen sense interrompre.

379. Mestra: Raquel, els has explicat ja qui és la Carme?

380. Pilar: Sííí.

381. Raquel: La que em cuida [...].

382. Mestra: La Carme és una senyora, oi?, que com que ella no té fills i vol tenir una família oi, Raquel?

383. Pilar: És clar.

384. Mestra: [...] Doncs es dedica a cuidar altres nens que no poden ser atesos pels seus pares i llavors, tots aquests nens, amb la Carme, formen una família [...]

385. Pilar: És clar.

386. Mestra: [...] i viuen durant tota la setmana, després ja veieu un altre tipus de família diferent. Igual d'important, perquè ella viu allí tota la setmana. Marc, que t'estàs passant amb la Carlota! No? I quan arriba el cap de setmana va amb els seus pares. I la Carme, per exemple, quines normes us ha posat a vosaltres allà a casa?

A partir d'aquest moment la Raquel es comença a sentir molt més segura i serà capaç d'explicar quines són les normes amb què funciona la seva família. Cada persona té unes tasques que ha de complir i la nena n'està orgullosa. Això serà el que finalment escriurà en el text que va aparèixer en el diari i que incloem a continuació.

387. Raquel: Doncs, cada u fa alguna cosa al pis. La Rosa fa el saló i frega els plats al migdia, a la nit, jo faig la meua habitació i faig el berenar i el meu germà, doncs fa l'esmorzar i fa la seva habitació. I cada u fa el seu llit. Els bessons fan el bany, cada u, perquè en tenim dos, i la Fina fa el que quedi ja de tota la casa.

La correspondència entre el text de la Raquel i la seva descripció oral a la classe és molt clara.

Hla et parlare de la sista que es diu Setes, Setes Eren dues bessones que es diuen Tella i Teneia. La mare es diu Lea i el pare Ray. En aquesta casa hi ha noies com en la meua i te les explico. A casa meua hi ha molts nees i nees que es diuen Rosa, Toni, Manuel, Fina, el meu germà Marc i la Raquel que sóc jo. La Rosa fa el saló i frega els plats al migdia i a la nit. En Toni fa el bany i la seva habitació. La Fina fa el que li dóna la gana perquè és més gran que nosaltres.

Jo faig la meua habitació, la taula i el berenar.

Totes les noies aquestes són de casa meua.

Ara us explicaré les noies de la "tele" a la taula no miren la televisió perquè hem de fer els deures de classe.

No hi ha dubte que l'expressió oral va facilitar la seva aproximació al llenguatge escrit. A aquesta nena, la televisió li havia donat l'oportunitat d'explicar a la seva classe com era la seva família i com estava organitzada. Ella estava orgullosa que cada u tenia una tasca.

4. Cultura, papers socials i pràctiques de socialització

4.1. Família, pràctiques socials i participació guiada

Tinc gairebé la certesa que qui hagi llegit alguns dels treballs que s'inclouen en aquest curs haurà comprès ja que analitzar com la cultura conforma l'activitat humana exigeix, sens dubte, anar més enllà dels processos de coneixement pròpiament dits, i tot això perquè les persones som una cosa més que caps que pensen.

És difícil entendre la construcció del coneixement posant l'accent en el subjecte que coneix i prescindint de les pràctiques en què aquest coneixement adquireix significat.

Diferents autors (Cole i Engeström, 1993) han explorat aquestes pràctiques considerant conjuntament dues dimensions de l'activitat humana que s'entrecorren: el coneixement i l'acció. **També en aquesta línia hi ha diferents investigacions que examinen processos de socialització en el marc de diferents cultures prenent com a punt de partida l'entorn familiar** (per exemple, Goodnow, 1996; Shweder, Jensen, i Goldstein, 1995).

No ens detindrem ara en una presentació detallada de tots aquests estudis, però podem reflexionar un moment sobre els pressupòsits que sembla que els són comuns i que, tot i assumir el risc d'excessiva simplificació, ens atrevirem a sintetitzar, almenys, quatre aspectes. Potser la imatge que us oferim us ajudarà a reflexionar-hi.

- L'activitat de les persones té sentit per als qui, com a agents, la porten a terme des de **les comunitats socials i històriques** en què participen.
- Aquesta activitat és inseparable de **les metes**, implícites o explícites, que orienten i dirigeixen les accions de les persones en el seu medi material, social, històric i cultural.
- Les accions estan mitjançades per **instruments** revestits de significat pels qui els utilitzen.
- **Els sistemes de significat**, presents en la cultura des de la qual s'organitza l'activitat humana, són inseparables de processos psíquics superiors en què l'activitat individual i col·lectiva s'entrecorren.



Reflexionarem ara, breument, sobre la manera en què aquests pressupòsits es fan explícits considerant, a manera d'exemple, un dels treballs, segons la nostra opinió, més interessant fets per Rogoff i els seus col·laboradors (1993) quan analitzen patrons de socialització familiar en diferents cultures, posant l'accent en les pràctiques des de les quals les persones construeixen el coneixement. En qualsevol cas, vegeu una imatge de diferents famílies, feta pel fotògraf Uwe Ommer, presa del seu projecte *El álbum familiar del planeta tierra*.



El concepte entorn del qual s'organitza l'estudi de Rogoff i els seus col·laboradors (1993) és el de participació guiada, nuclear per a aquesta autora quan es tracta d'explicar els processos de desenvolupament i aprenentatge humans.

El desenvolupament infantil s'entén com un procés que té lloc en una comunitat específica, considerant-la com un grup de persones que tenen una organització local comuna, els mateixos valors i pràctiques.

L'objectiu de l'estudi, centrat en les pràctiques de socialització familiar, és examinar les variacions culturals en les metes del desenvolupament i en els mitjans disponibles per als nens. Interessa explorar les activitats infantils d'observació i participació tant en escenaris organitzats culturalment, com en la manera de rebre instrucció sobre una determinada activitat fora del context en què aquesta es porta a terme habitualment.

És des del context d'aquest treball des del qual el concepte de participació guiada es pot entendre com **un procés que està present no solament en la infància, sinó en tots els moments del desenvolupament humà**. No oblidem que l'autora s'inspira, en proposar-lo, en la noció de "zona del desenvolupament pròxim" de Vygotsky. Així, quan es produeix un procés de participació guiada "l'aprenent" i "el mestre" interactuen de manera que tots dos es veuen "transformats en la relació". Per exemple, imaginem una mare que ensenya a jugar la seva filla amb una joguina nova, situació analitzada per Rogoff i els seus col·laboradors en l'estudi citat. És fàcil adonar-se que no solament la nena va aprenent, sinó que també la mare canviarà les seves pràctiques segons les necessitats de la nena.

Però tornem als aspectes més específics de l'estudi citat (Rogoff et al., 1993). En principi s'estableix una distinció entre les comunitats que permeten i promouen l'observació de les activitats de les persones adultes per part dels nens, de manera que els petits hi participen cada vegada més activament, i aquelles altres comunitats que limiten el seu accés a les activitats dels adults, i tot això justificant una separació segons l'edat. El que li interessa és analitzar com els nens arriben a participar cada vegada més activament en les activitats que passen entorn d'ells, considerant el següent:

"[...] el desenvolupament infantil és un procés creatiu de participació en la comunicació i en empreses compartides, tots dos deriven i revisen les tradicions i pràctiques de la comunitat" (Rogoff et al., 1993, p. 3).

En l'estudi que porten a terme Rogoff i els seus col·laboradors (1993) hi participen quatre comunitats que varien, en principi, en la manera en què els nens estan presents en les activitats dels adults:

- San Pedro (Guatemala), on els petits poden observar rutinàriament les seves mares quan treballen a la llar en activitats relacionades amb l'economia familiar.

- El mateix passa amb els nens en una tribu índia, en què estan en contacte amb les mares mentre fan tasques al camp o treballs quotidians pagats fora de la llar.
- Per contra, en la comunitat turca urbana de classe mitjana, el món del nen està molt allunyat del dels adults pel que fa a les seves activitats quotidianes.
- Tampoc en la societat nord-americana els nens no acompanyen les seves mares en activitats diferents de la cura de la casa.

En cada una d'aquestes comunitats es van observar catorze famílies amb nens d'entre dotze i catorze mesos, la cuidadora dels quals solia ser la mare. Durant les visites a les llars, organitzades en forma d'entrevistes, eren presents la mare, el petit o la petita i, de vegades, altres membres de la família i, fins i tot, els veïns. Es van combinar anàlisis de caràcter etnogràfic junt amb les de casos individuals i s'hi van buscar patrons d'activitat.

Es pretenia, d'aquesta manera, comprendre el significat d'accions individuals en el context en què es produïen. Dues de les dimensions d'anàlisi des de les quals els investigadors observen les situacions resulten especialment interessants:

- Manera en què s'estableixen ponts entre la comprensió dels nens amb les seves cuidadores.
- Maneres d'estructurar les activitats en què els nens participen, per exemple, en la manera en què les cuidadores simplifiquen l'activitat, diferències en la responsabilitat davant la tasca, etc.

Els resultats del treball, en termes generals, van donar suport a la idea que hi ha importants semblances i diferències entre les cultures analitzades.

Els aspectes comuns es relacionen amb les formes de col·laboració entre els nens i les seves cuidadores quan es tracta d'establir ponts per a aconseguir la comprensió mútua. També en les quatre comunitats examinades hi ha formes tàcites i explícites de comunicació entre els participants que faciliten el procés de socialització i, a més, maneres d'organitzar les activitats infantils que afavoreixen el desenvolupament de manera implícita.

Però també hi ha **diferències entre les comunitats** que s'observen en relació amb els aspectes següents:



Nens turcs.

Per exemple, tant en la comunitat turca com en la nord-americana, els adults organitzen sovint situacions instruccionals, similars a les que es podrien trobar a l'escola. Per contra, en les altres dues comunitats l'adult utilitza formes directes d'instrucció que contribueixen a mantenir en els petits formes d'atenció més continuades.

No sempre es concedeix la mateixa importància a la instrucció directa.



Dona treballant al camp.

Mentre en algunes comunitats és prioritària i explícita la instrucció verbal, en d'altres els nens passen gran part del temps observant les activitats de les persones adultes.

En síntesi, aquest treball mostra com els patrons culturals estan presents en processos de socialització i, més concretament, en les pràctiques que contribueixen que els nens arribin a formar part de la seva comunitat com a membres de ple dret. Aquests patrons, no obstant això, no exclouen aspectes comuns a diferents cultures.

4.2. Cultura i pràctiques socials

On es revelen les diferències entre les cultures? Com s'hi pot accedir? Potser observar i reflexionar a partir de la figura que introduïm a continuació us ajudarà a respondre aquestes preguntes.



Un nen hebreu aprèn a resar.

Per exemple, podem pensar en el significat que en algunes famílies occidentals té el fet d'introduir als més petits en les pràctiques religioses. Nens i nenes van formant part de la seva cultura mitjançant l'aprenentatge d'aquestes i moltes altres pràctiques.

Els petits aprenen dels grans i, aquí, com en moltes altres situacions, es revela el seu paper d'aprenents.

En revisar les dimensions que D'Andrade inclou en la cultura, podem recordar que al·ludia a un conjunt de suports mitjançant els quals els sistemes representacionals adquirien entitat. Aquests suports poden ser físics o manifestar-se en les pràctiques socials, formes d'organització, etc. Si volem exemplificar com els sistemes de representació poden adquirir entitat mitjançant sistemes materials, n'hi ha prou de detenir-se un moment en tots els elements que durant segles han expressat els valors religiosos (per exemple, temples o imatges) que tracten de fer presents als ulls humans les més diferents divinitats. Però no tot són suports físics.

En cada cultura hi pot haver les més diferents formes simbòliques, que es manifesten en determinades formes d'organització social. Com a exemple, podem explorar alguns treballs que analitzen els processos de socialització en cultures no occidentals, en què es valora la col·lectivitat més que l'individualisme.

Nsamenang i Lamb (1994), per exemple, parteixen de la idea que és possible diferenciar entre les cultures que posen l'accent en aspectes tecnològics i aquelles altres que insisteixen en l'aspecte social. Totes dues estan immerses en im-

peratius ecoculturals que es fixen en els canals mitjançant els quals els individus adquireixen drets morals, posicions socials o habilitats tècniques que els permeten d'arribar a formar part del seu grup social.



Nens a Nigèria

A Nigèria, el 10% dels nens moren abans de complir un any d'edat i un 6% abans dels quatre anys. Alhora, aproximadament unes mil dones nigerianes moren cada any a conseqüència de complicacions en el part. Diferents organitzacions denuncien sovint que les dèbils estructures i mecanismes institucionals per a abordar el problema de la corrupció han estat les principals causes de la pobresa del país.

En aquest context, pensant en les relacions que els més petits mantenen amb les seves famílies, s'assenyala que les fonts dels valors parentals són de tres tipus: el coneixement popular, l'experiència ontogenètica o la literatura i el coneixement dels experts. En el cas d'alguns pobles africans, aquests valors i normes s'organitzen en dos nuclis:

- Interdependència i responsabilitat col·lectiva.
- Als nens se'ls assignen determinats papers, la qual cosa permet de parlar d'un desenvolupament social i no solament d'una maduració biològica.

En suma, en algunes cultures es destaca l'obediència i la responsabilitat social més que la importància de la comunicació verbal o l'individualisme, la qual cosa no impedeix que els nens participin activament en el seu procés de socialització.

En una línia de treball semblant, Oloko (1994) explora un important aspecte relacionat amb la socialització dels nens a Nigèria.

Es tracta de l'aprenentatge en la venda al carrer com una forma de participació en el manteniment de l'economia familiar. S'interpreta com una manera d'inculcar el col·lectivisme, un dels valors centrals que subjauen en l'estructura social de les societats tradicionals el sistema econòmic de les quals es recolza en l'agricultura.

Els valors que s'assumeixen en aquestes societats són, entre d'altres, els següents: la creença en autoritats supranaturals, la idea que aquests valors existeixen des d'un temps immemorial, fins i tot el dret a exigir que s'acceptin, la seva justificació en termes d'eficàcia, etc.

Aquest és el context en què a Nigèria els nens són entrenats en la venda al carrer, una de les tasques infantils específicament. Aquesta participació infantil en l'economia, d'una banda, respon a una tradició en què el mercat està present en la vida quotidiana, però, a més, de l'altra, resulta especialment adaptativa:

- Els nens i les nens participen de l'ocupació del pare o mare del mateix sexe, i d'aquesta manera se'ls aporten instruments que seran útils en la seva vida futura.
- Constitueix una manera ràpida d'acumular capital amb poc cost.
- Els nens comencen a ser educats en la competitivitat.
- Faciliten la participació de la dona en la vida econòmica.

Tot això contribueix a proporcionar als petits un coneixement de la vida quotidiana, si bé no es pot oblidar que, quan es compara el rendiment escolar del nens que venen al carrer amb el dels que no ho fan, aquells resulten perjudicats.

En suma, el que mostren aquests estudis és que els sistemes de representació, que generen valors i pràctiques de criança específiques, es fan presents en estructures socials de les quals els més petits han de participar.

Resum

- En aquest mòdul ens hem apropiat a la família considerant-la un context cultural de desenvolupament que canalitza l'activitat humana.
- Des d'aquesta perspectiva, la família canalitza el desenvolupament en el marc de la cultura, entre d'altres, mitjançant les línies següents:
 - Les famílies contribueixen a configurar esquemes de representació des dels quals els nens interpretaran el món.
 - La família facilita, a més, l'adquisició de valors i formes de conducta. És a dir, contribueix al fet que les persones construeixin sistemes de valors des dels quals es jutja la seva activitat i la dels altres.
 - El paper de la família en el desenvolupament s'ha d'entendre també tenint en compte els diferents papers socials que desenvolupen els seus membres en múltiples contextos històrics i culturals.

Bibliografia

Referències bibliogràfiques

- Bronfenbrenner, U. (1970/1993). *Educación de los niños en dos culturas (Título original, Two worlds of childhood. U.S. and U.S.S.R., publicat per Russell Sage Foundation)*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. i Crouter, A. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. A W. Kessen (Ed.), *Handbook of child Psychology* (Vol 1.) (pp. 357-414). Nova York: Wiley.
- Cole, M. i Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. A G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition. Psychological and educational considerations* (pp. 1-47). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Chang, P.-M. N. (1966). *Pies vendados y traje occidental*. Barcelona: Seix Barral.
- D'Andrade, R. G. (1984). Cultural meaning systems. A R. A. Shweder i R. A. LeVine (Eds.), *Culture theory. Essays on Mind, self and emotion* (pp. 88-122). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Del-Río, P. i Álvarez, A. (1985). La influencia del entorno en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 3-32.
- Goodnow, J. (1990). The socialization of cognition. A J. Stigler, R. Shweder i G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 259-286). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Goodnow, J. (1996). Contribuciones a la familia: las ideas de padres e hijos sobre las tareas domésticas. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 19-34.
- Kim, U. i Choi, S.-H. (1994). Individualism, collectivism, and child development: A Korean perspective. A P. M. Greenfield i R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 227-257). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). Culture and cognitive development. Vol. 1 W. Kessen (Ed.). History, theory and methods. A P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nova York: Wiley.
- Méndez, L. i Lacasa, P. (1995). Aprender y enseñar en situaciones cotidianas: observando la interacción de Teresa con los adultos. A M. A. Melero i P. Fernandez-Berrocal (Eds.), *Interacción social en contextos educativos* (pp. 327-380). Madrid: Siglo XXI.
- Nsamenang, A. B. i Lamb, M. E. (1994). Socialization of Nso children in the Bamenda Grassfields of Northwest Cameroon. A P. M. Greenfield i R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 133-146). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ochs, E. (1990). Indexicality and socialization. A J. Stigler, R. Shweder i G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 287-308). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Oloko, B. A. (1994). Children's street work in urban Nigeria: Dilemma of modernizing tradition. A P. M. Greenfield i R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 197-224). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Palacios, J. i Rodrigo, M. J. (Eds.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial-Psicología y Educación.
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A. i Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of Society for Research in Child Development. Serial N. 236*, 236(8), 1-183.
- Shweder, R. A., Jensen, L. A. i Goldstein, W. M. (1995). Who sleeps by whom revisited: A method for extracting the moral goods implicit in practice. A J. J. Goodnow, P. J. Miller i F. Kessel (Eds.), *Cultural practices as contexts for development* (Vol. 67/Primavera 1995, pp. 21-40). San Francisco: Jossey-Bass.

Solsken, J. W. (1993). *Literacy, gender & work in families and in school*. Norwood, NJ: Ablex.

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori i ICE Universitat de Barcelona.

Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Witherell, C. S., Tram, H. T. i Othus, J. (1995). Narrative landscapes and the moral imagination: taking the story to heart. A. H. McEwan i K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 39 - 49). Nova York: Teachers College Press.

