

LA MEDIACIÓN EDUCATIVA FAMILIAR: PROBLEMÁTICA DEL ROL PATERNO Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

EDUCATIONAL MEDIATION WITHIN THE FAMILY: PROBLEMS ABOUT THE ROL OF PARENTHOOD AND EDUCATIONAL PROPOSALS

PILAR AZNAR MINGUET

Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia.

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis reflexivo sobre las características de la mediación educativa familiar en los procesos educativos básicos y las implicaciones que los cambios operados en las estructuras familiares actuales están teniendo sobre dicha mediación, especialmente en las prácticas educativas paternas; se subrayan los desajustes entre las expectativas sociales hacia el nuevo rol paterno y la conducta paterna en la relación educativa con los hijos; asimismo se proponen algunas medidas educativas tendentes a paliar esta problemática.

SUMMARY

This article presents a reflexive analysis as to the characteristics of educational mediation within the family, the implications resulting from modifications occurring within the family structure and the imbalances which exist between paternal educational practices-conduct and the demands made by social expectations in the face of change. From the problematical perspective surrounding feelings of discomfort and unrest regarding the rôle of parenthood, we aim to put forward a series of educational proposals.

Toda acción pedagógica incluye una acción social que exige una definición de las propuestas educativas desde un análisis crítico del «estado de cosas cultural» (García Carrasco, J. 1995); y, teniendo en cuenta que las acciones pedagógicas son también ejercicios de reflexión sobre toda práctica, también las prácticas culturales deben ser objeto de reflexión desde instancias pedagógicas. Con estas consideraciones iniciales hemos querido centrar nuestra reflexión sobre: a) la mediación educativa familiar en los procesos educativos básicos, b) las implicaciones de los cambios operados en estos finales de siglo veinte en las estructuras familiares actuales, sobre dicha mediación educativa; c) las prácticas de crianza y educación de los hijos características de nuestra cultura en relación al rol paterno; y d) los posibles desajustes entre las prácticas educativas paternas —conducta— y las exigencias —expectativas— derivadas de los posibles cambios percibidos. Es decir, nuestro interés se centra en la caracterización de la mediación educativa familiar, las dificultades de las diversas estructuras familiares actuales para operativizarlas y, particularmente del modo de estar o de «mal estar» del padre ante la presión social un cambio de rol respecto de su función paterna.

1. LA MEDIACIÓN EDUCATIVA FAMILIAR

Las relaciones que los niños establecen con la realidad no es directa, sino mediada por agentes culturales externos, y particularmente los padres en las primeras fases del desarrollo, en contextos de interacción bidireccional; la familia es pues, la agencia mediadora de los primeros contactos del niño con el mundo; lo cual convierte a los padres, inicialmente, en la principal fuente de referencia cultural para la socialización de los hijos a través de la enseñanza de actitudes y de comportamientos, de la transmisión de creencias y valores, así como para el desarrollo de su propio sentido del «yo» y valía personal.

Cada familia tiene una identidad única que está vinculada a un contexto cultural (Cataldo, C. Z. 1991), y funciona o actúa como tal en unas determinadas situaciones contextuales cargadas de significados, que hace que la mediación educativa familiar este condicionada por el tipo de relaciones familiares (entre padres, entre padres e hijos, entre hermanos, así como por las redes que se establecen entre unos y otros), y por el tipo de relaciones que la familia y sus miembros establecen entre unos y otros), y por el tipo de relaciones que la familia y sus miembros establecen con la comunidad y la cultura de la que la familia forma parte. De entrada, estos condicionantes remiten a que la eficacia educativa familiar en los procesos educativos básicos va a depender de la cantidad y calidad de las interacciones intrafamiliares y extrafamiliares que se establezcan. Los procesos de socialización implican interacciones familiares permanentes que se desarrollan en contextos diversos (hogar, amigos, escuela, trabajo ...); los cuales difieren en su función, en la estructura interpersonal y en la influencia que ejercen sobre los niños. Cada interacción intra o extra familiar influye y es influida por las otras; es decir, son interacciones transaccionales, puesto que en su transcurso se producen cambios internos de forma circular (Musitu, G. Román, J. M^a, y Gracia, E. 1988, p. 41). Todos

estos factores intrafamiliares y extrafamiliares crean unas determinadas expectativas y unos modos específicos de funcionamiento del grupo familiar; lo cual implica que la familia es la primera agencia generadora de diferencias, con importantes repercusiones a nivel de la configuración general de los sujetos¹.

En los procesos educativos básicos, la mediación familiar se concreta en un conjunto de acciones, influencias, intervenciones y estímulos que, a través de la interacción, los hijos van procesando y otorgando significado. Son decisivos desde esta perspectiva, los procesos de socialización en sus cuatro ámbitos: a) los cognitivos, propiciados por aquellos procesos interactivos que dan lugar al conocimiento social; b) los afectivos, orientados a la adquisición y desarrollo de los vínculos afectivos; c) los comportamentales, orientados a la adquisición de conductas socialmente aceptables desde parámetros críticos; y d) los de individuación o de adquisición de la identidad personal.

La comunicación que se establece en las interacciones familiares descansa en sistemas simbólicos que son comunes a los miembros que conforman el grupo familiar, como son el lenguaje y la cultura desde la cual el lenguaje cobra un significado compartido que actúa como marco interpersonal de referencia (Bruner, J, y Haste, H. 1990, p. 14); toda interacción implica pues comunicación, en la cual juegan un papel importante las representaciones simbólicas de cada uno de los miembros del grupo familiar, las cuales afectan tanto a las actividades que los niños realizan para construir de forma significativa su conocimiento sobre la realidad social, como a las actividades que realizan los padres y demás adultos en cuanto mediadores culturales, en el proceso de aprendizaje de los hijos (Aznar Minguet, P. 1995 b, p. 63). Con estas representaciones mentales, que son aprendidas en función del significado que los adultos otorgan a las situaciones de interacción, los niños empiezan a internalizar y «construir» una visión del mundo y unos modos de percibir la realidad congruentes y tenidos por válidos en el contexto de origen; es decir que la familia interpreta y apoya valores culturales que expresa mediante actitudes y comportamientos que se «muestran» al niño; estos «símbolos», su significado, así como las creencias o los juicios de valor sobre los mismos, son aprendidos por los niños a través de los sujetos con quienes interactúan; y las primeras experiencias de interacción en contextos afectivos como la familia son decisivas a este respecto, ya que los contextos afectivos representan una de las condiciones necesarias para el crecimiento personal.

El clima afectivo que se establece en las interacciones familiares propicia que los niños aprendan a desarrollar estados afectivos sancionados como «apropiados»; lo cual requiere establecer un tipo de interacciones participativas y transaccionales; a través del contacto directo con las estructuras afectivas más o menos estables o próximas, como las díadas, tríadas o grupos de referencia más amplios

1. Es un hecho comprobado en el ámbito de la investigación que las desigualdades de oportunidades en el desarrollo temprano producen déficits diferenciales en el funcionamiento cognitivo, afectivo y social; lo que ha motivado el desarrollo y aplicación de programas de intervención educativa para compensar con experiencias adecuadas las deficiencias estimulativas en los niños cuyos contextos primarios presentan problemas entrópicos o de alto riesgo.

(Bronfembrenner, U. 1987), los niños «actualizan» sus estados emocionales, estableciendo así sus vínculos afectivos con los padres, hermanos, otros familiares, amigos..., y adquiriendo el sentido de afiliación y pertenencia a un grupo, que le proporciona sentimientos de seguridad y confianza. La familia representa en este sentido, el principal sistema de apoyo para el ajuste psicológico y social de los hijos; ajuste que requiere el establecimiento de una cohesión familiar de fuerte influencia en el desarrollo de la autoestima infantil. Los vínculos que un sistema familiar cohesivo propicia tienen una gran importancia para el desarrollo social, ya que las personas con las que se establecen dichos vínculos se convierten para el niño en «modelos» promotores de aprendizaje observacional; de hecho, ya la función de mediación de los padres entre la cultura y la educación básica de los hijos, les confiere de forma ineludible un «rol» de modelos; y la responsabilidad que exige el desempeño de este rol, requiere que tomen conciencia de su influencia como modelos, asumiendo e incorporando en sus prácticas educativas las características que implementan su rol como tales (Aznar Minguet, p. 1993, p. 93). Y esto es particularmente importante por cuanto los niños aprenden por observación la mayor parte de sus comportamientos, y tienden a imitar tanto las conductas adaptativas como las desadaptativas.

La familia, como toda organización, estructura las posiciones de sus miembros en relación unos con otros en términos de: a) «status», para indicar el lugar que ocupa cada miembro en el grupo, y b) «roles», para indicar la función o funciones que desempeña cada miembro según el lugar que ocupa. De esta forma, en las interrelaciones familiares, el niño va aprendiendo el lugar que ocupa en relación a su grupo y asumiendo y representando las funciones propias de su rol; es decir, así el niño va asentando las estructuras de comportamiento del grupo a que pertenece, observando y experimentando todo un conjunto de pautas culturales y normas de acción que va internalizando en el transcurso de su desarrollo. En la internalización de normas y comportamientos socialmente aceptados son de subrayar los estilos de vida, las pautas y las prácticas educativas familiares que se realizan a través de las relaciones paterno-filiales, mediante la afectividad parental y el «control» paterno (Musitu, G., Román, J. M^a y Gracia, E. 1988, p. 104); dimensiones estas que los padres han de operativizar a través de una disciplina inductiva y de apoyo que integre: afectividad, razonamiento, refuerzos sociales motivadores y comunicación de expectativas positivas hacia el hijo.

Este tipo de intervención educativa familiar que favorece el proceso de internalización de normas, en contraste con las prácticas educativas basadas en controles externos, evita que los hijos realicen atribuciones e inferencias que pueden incidir negativamente en aspectos críticos de su socialización; por otra parte, son sobradamente conocidos los efectos que produce la comunicación de expectativas positivas, sobre todo cuando es coherente en los diversos contextos en los que los hijos interactúan² ; siendo particularmente importante en la educación básica,

2. A este respecto es ilustrativo mencionar, la Teoría de la Profecía de la realización autocumplida de Robert Merton (1990) y el denominado «Efecto Rosenthal» (Rosenthal, R. 1980).

la coherencia entre las expectativas y prácticas educativas del padre y las expectativas y prácticas educativas de la madre, y más aún si provienen de contextos diferentes.

Se pueden distinguir diversos ámbitos en el proceso de socialización, en función del carácter predominante del proceso puesto en juego; aunque es obvio que todo proceso es a la vez cognitivo, afectivo y comportamental. En este sentido, la dinámica interna del proceso de individuación dependerá de «necesidades afectivas que se resuelven en la interacción, capacidades cognitivas que permiten adquirir conocimientos sociales, y por último, regulaciones sociales de la conducta que son resultado también de la interacción» (Lopez, F, y Fuentes, M. J. 1994 p. 167); a través de la misma, la acción educativa de la familia define el sentido, ritmo de progreso, dificultades y niveles de adquisición de las competencias sociales de los hijos, en función de las características peculiares de la estructura psicobiológica de cada uno, que se van operativizando en la adquisición de la identidad personal. Identidad personal que los niños van configurando en base a los roles sociales que desempeñan; inicialmente como respuesta a las expectativas que les comunican los padres y adultos, en las diversas experiencias personales por las que atraviesan³; y que, progresivamente van a tener que redefinir o reinterpretar ante la necesidad de tener que enfrentarse ante expectativas sociales que no son siempre unitarias o claras y, a veces, hasta contradictorias, que les conducen a una situación de «conflicto de roles» y que les activa a situarse por encima de las exigencias de un determinado rol, redefinirlo o reinterpretarlo. Son de particular importancia las prácticas educativas familiares en los procesos de identificación y de reinterpretación del propio rol, a través de acciones educativas que propicien conflicto de roles en situaciones reales o simuladas para: a) favorecer el desarrollo del «rol-taking» o capacidad de situarse en la perspectiva social de los otros; b) favorecer la tolerancia a la ambigüedad para enfrentarse a situaciones sociales con bajo grado de estructuración; c) favorecer el «rol-making» o «crecimiento del yo» que implica redefinición ajustada del propio rol (Aznar Minguet, P. 1995 b, p. 67).

El desarrollo del propio sentido del «yo» va siempre acompañado del desarrollo del sentido de la valía personal o configuración del autoconcepto y la autoestima, en el que la influencia de la familia tiene un peso específico notable; en primer lugar, en la fase inicial de la configuración del autoconcepto del hijo como reflejo de las respuestas, reacciones y evaluaciones de los padres hacia su comportamiento⁴; en función del tipo de respuestas, reacciones y evaluaciones que los padres realicen, los hijos irán adquiriendo una imagen y estima sobre sí mismos positiva o negativa; lo cual va a tener fuertes repercusiones en el funciona-

3. En las cuales ejercen una notable influencia las prácticas educativas basadas en la rigidez o control externo de la conducta de los hijos, o la flexibilidad que puede acompañar a una disciplina inductiva o de apoyo en la comunicación de expectativas por parte de los padres respecto del comportamiento de los hijos.

4. En el sentido de «self espejo», inicialmente formulado por Cooley, según el cual, los «otros» con quienes interactúan los niños (sobre todo aquellos que son percibidos por los niños como «modelos»), constituyen «espejos» en los que ven reflejada su imagen propia.

miento de los hijos en la escuela, ya que gran parte de las conductas desadaptativas tienen su origen en la percepción de que no se es bueno o de que no se es nadie; y en segundo lugar, en el proceso de adquisición de un autoconcepto independiente como resultado de la valoración por parte de los hijos de la eficacia de sus propias acciones; en este sentido las prácticas educativas familiares tienen que provocar situaciones de experiencia propiciadoras de autosuficiencia personal, en las que los hijos puedan aprender a tomar sus propias decisiones, a resolver los problemas o dificultades que dichas experiencias les plantean, y a realizar atribuciones causales apropiadas, incidiendo siempre en la valoración del esfuerzo personal, y, según la situación lo requiera, en la valoración de la propia capacidad o en la dificultad de la tarea; ya que es importante que las causas que modulen la acción de los hijos no obedezcan a fuentes externas de control, sino que tengan un lugar interno que favorezca el proceso de adquisición de la autodeterminación o autonomía personal.

2. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS PADRES EN NUESTRA CULTURA: EL ORIGEN DEL CAMBIO

La familia representa pues, el contexto que, junto al escolar y comunitario ejerce una influencia decisiva en la formación de los sujetos; gran parte de los problemas educativos remiten siempre a una actuación educativa familiar; ya que el contexto familiar determina inicialmente, la capacidad de los sujetos para funcionar de forma efectiva al proporcionarles la experiencia previa de base desde la cual iniciar su proceso de construcción personal. De hecho, la familia, la escuela y la comunidad son los tres grandes mundos configuradores del desarrollo humano; tres mundos cuya interacción es de vital importancia para la educación (Bronfembrenner, U. 1985).

Como contexto activador del desarrollo, la familia se ve afectada en estos finales de siglo por los importantes cambios estructurales operados en el microsistema familiar, así como por las circunstancias externas, también cambiantes, bajo las cuales viven las familias; estos cambios están situando a la familia nuclear occidental actual en una situación de crisis estructural que torna especialmente vulnerable su función básica. Estos cambios han venido propiciados por una serie de fenómenos sociales (Aznar Minguet, P. 1995a) entre los que cabe destacar los siguientes:

- incremento de familias monoparentales (Roll, J. 1992), debido fundamentalmente al aumento de divorcios y de madres solteras,
- aumento de familias binucleares o reconstituidas por segundas nupcias de padres divorciados,
- incremento de madres que trabajan fuera del hogar, con la necesidad consiguiente de reparto de las responsabilidades familiares (Bustelo, C. 1992),
- descenso del tiempo en que la mujer se dedica a criar a sus hijos; los hijos se tienen entre espacios de tiempo más corto y en menor número⁵.

5. España es, junto con Italia, el país con el índice de natalidad más bajo del mundo (1,30 hijos por unidad familiar); el índice de natalidad más alto en la Unión Europea lo tiene el Reino Unido con 1,60. Fuente: Centro de Estudios Demográficos, 1993.

— rotura o, al menos, debilitamiento de la trasmisión cultural de madres a hijas respecto a la crianza; el acceso de la mujer al mundo laboral resta tiempo para la formación; esta función, tradicionalmente materna, al debilitarse o romperse crea un «vacío» en la práctica cultural de crianza y educación de los hijos.

— descenso del rol paterno como único sustentador económico de la familia (Mc Bride, B. A. y Mc Bride, R. J. 1990).

Todos estos fenómenos y las situaciones de riesgo que propician requieren esfuerzos de reorganización de los roles de hombres y mujeres en orden a crear nuevos compromisos en la participación social, tareas caseras, soporte económico y cuidado y educación de los hijos. En este reto que la familia no puede afrontar sólo; es un reto que requiere el esfuerzo conjunto de la administración y de la comunidad, que genere medidas políticas⁶ y prácticas sociales que atiendan a la diversidad de estructuras familiares y a las diversas necesidades, con especial incidencia en las educativas, que el proyecto familiar requiere (Estela, A. y Vila, I. 1995).

3. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ROL PATERNO: EXPECTATIVAS SOCIALES DE CAMBIO

La paternidad no es una noción simple ni reductible a la experiencia sensible; es también una realidad psicológica y social cultural. Desde el punto de vista sociocultural, la noción de paternidad hace referencia a una realidad variable según la época, la cultura, el grupo social, la imagen social y jurídica que se tenga del padre en una sociedad determinada...; realidad variable acentuada hoy por la diversidad de estructuras familiares que han propiciado la aparición de signos de ruptura en la paternidad contemporánea; los cuales parecen deberse a la desestabilización del rol del padre como institución; según Françoise Hurstel (1993) tal desestabilización tiene su origen en varios factores:

- a) percepción de inestabilidad en su situación legal, ya que el aumento de los derechos de los niños y de las mujeres «parecen» mermar la pujanza de los derechos de los padres;
- b) conflictos de filiación provocados por los avances de las ciencias biológicas;
- c) inadecuación del Derecho a la evolución de las estructuras familiares.

Todo lo cual ha devenido en una ruptura epistemológica de la noción de padre que está requiriendo un cambio en la definición del rol paterno.

Las actitudes y los comportamientos que definen el rol paterno han venido experimentando una modificación en las últimas décadas; una evolución en la que se han identificado (Kimmel, M. S. 1987) tres fases de cambio: a) hasta los años cuarenta ha dominado un concepto de paternidad con funciones de sustento económico de la familia; b) posteriormente y hasta la década de los años setenta

6. En la Comisión Europea se cuenta ya con un preacuerdo (6-11-95) entre Empresarios (UNICE: Unión de Confederaciones de la Industria y de Empresarios de Europa; CEEP: Centro Europeo de Empresas de Participación Pública) y Sindicatos Europeos (CES: Confederación Europea de Sindicatos). Se trata de un permiso voluntario de doce semanas, a beneficio tanto del padre como de la madre tras el nacimiento o adopción de un hijo.

primó una concepción del padre como modelo de rol sexual; c) y ya en las últimas décadas se viene perfilando un concepto de padre como cuidador y educador de los hijos.

Este cambio en la identificación y comprensión del rol paterno se está reflejando tanto en la literatura popular⁷ como en la literatura profesional y científica⁸ (Rutter, M. 1990). A nivel social se percibe el surgimiento de un nuevo rol en la función paterna propiciado por la influencia de los mensajes emitidos desde los diferentes medios de comunicación, desde donde se están presentando modelos coherentes con las nuevas expectativas sociales volcadas sobre las actitudes y conductas de los padres en relación con los hijos y el hogar. Ante las cuales se constata la dificultad que atraviesan hoy los padres en relación a su identidad como tales (Clerget, J. 1993), debida sobre todo a los cambios producidos en la estructura familiar y a la falta de referente o marco generacional en el cual asirse y desde el que representar la imagen de lo que puede ser en los tiempos actuales el rol paterno (Coret, P. 1993, p. 28)⁹. Los hombres de hoy tienen que «inventar» y llenar de contenido su rol como padres para afrontar su responsabilidad en el proceso de socialización de sus hijos, en el que es decisivo el tipo de interacciones que establezcan.

La interacción padres/hijos puede revestir diferentes modelos que están en función de la predominancia del tipo de rol que el padre asuma y desarrolle (Lewis, R. A. y Salt, R. E. 1986); por ejemplo el rol de soporte económico, emocional, de ayuda en el trabajo escolar...; pero si bien estos diferentes roles y las funciones inherentes a los mismos, se desarrollan en las interacciones padres/hijos, y aún subsistiendo el rol de soporte económico como predominante en las conductas de interacción, la percepción social de cambio hacia nuevos roles ha creado unas expectativas de cara a una mayor implicación del padre en el cuidado y educación de los hijos, hasta el punto de comunicar la necesidad de que el padre tome un papel más activo en esta función específicamente familiar (La Rossa, R. 1988). Estas expectativas sociales han ido generando el fenómeno de la «cultura de la paternidad»; aunque, sin embargo, de hecho, la conducta

7. Por ejemplo, en una entrevista a Erica Jong, esta escritora, autora de «Miedo a volar» y «Miedo a los cincuenta» (Edit. Alfaguara) expresa: «nadie quiere realizar el trabajo diario que supone criar a la generación siguiente, y este es un problema que requiere un tremendo esfuerzo de reestructuración de la vida privada. Hay algunos hombres que hacen un gran alarde de cierta colaboración pero no es algo que esté resuelto en absoluto». Diario El País, 7-11-1995.

8. La investigación centrada inicialmente en la relación madre hijo contribuyó a relegar el papel del padre hasta el punto de ignorarlo en el ámbito de la investigación psicológica y educativa. Sin embargo, el cambio de óptica ha generado la proliferación de estudios que empiezan a desvelar la influencia del rol paterno en el desarrollo madurativo de los niños (Cfer.: Radin, R. 1981); sin embargo, aunque la evidencia parece indicar que la influencia del padre alcanza aspectos diferentes de dicho desarrollo, los resultados son todavía inconclusivos.

9. En USA, bajo la influencia de escritores y poetas, como Robert Bly está emergiendo un movimiento de liberación masculino, que plantea el nacimiento de una nueva era para el hombre americano, y desde el que se intenta reencontrar la propia identidad como padres y como hombres; este movimiento, al igual que el «Women Lib» que tuvo su apogeo tras la 2ª Guerra Mundial. representa un verdadero síntoma de malestar masculino y paterno (Hurstel, F. (1993).

paterna ha cambiado poco, hay poca evidencia empírica que demuestre un cambio real; lo cual ha llevado a denunciar (Mc Bride, B. A. y Mc Bride, R. J. 1990) una falta de sincronía entre la «cultura de la paternidad» y la «conducta de la paternidad»; o que la sintonía entre la teoría y la práctica de dicho fenómeno dista aún mucho de ser un hecho generalizado; existe poca evidencia empírica acerca de la mayor implicación del padre en la educación de los hijos, escasa motivación hacia un cambio de rol y falta de preparación para desempeñar su función educativa; una de cuyas consecuencias está siendo la creación de sentimientos de ambivalencia y posibles conflictos maritales.

4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Desde la óptica de la comunidad educativa y desde el ámbito de la investigación, si bien se tenía asumida la importancia de la interacción madre/hijo (Gonzalez, M. y Palacios, J. 1992) y su influencia en el desarrollo psicológico de los niños, están empezando a proliferar los estudios centrados en la contribución del padre en dicho desarrollo y en la significación que para el mismo tiene la interacción padre/hijo. En este sentido crece el interés por medir los cambios en el rol paterno y su impacto sobre el desarrollo infantil (Gonzalez, M. 1993); lo cual puede ayudar a definir de forma clara y consistente las características que deben connotar la implicación paterna en la educación de los hijos. En esta línea de investigación se ha partido de la propuesta (Lamb, M. E. 1981) de una taxonomía como instrumento para identificar y definir los procesos que deberían estar presentes en el desempeño del rol paterno activo, que abarca tres dimensiones:

— Interacción; incluye el desarrollo de actividades de comunicación padre/hijo en situaciones diversas (lúdicas, expresivas, formales, problemáticas...); están relacionadas con esta dimensión categorías tales como: feed back positivo, promoción de la iniciativa infantil, flexibilidad disciplinar...

— Accesibilidad; hace referencia a la facilidad con que el niño puede recurrir al padre, o con que el padre puede ayudar/colaborar en las diferentes actividades que requiera el niño; es decir, la disponibilidad paterna ante los requerimientos filiales.

— Responsabilidad; implica preocupación y ocupación por el bien-estar, cuidado y educación de los hijos; esta dimensión incluye no sólo tareas tales como saber cuando el niño tiene que ir al pediatra, cambiar pañales o el tipo de alimentación que requiere, sino también tareas relacionadas con su educación formal en el sistema educativo (participación en el centro escolar, colaboración en tareas diversas...).

La implicación del padre en los procesos presentes en estas dimensiones requiere voluntad de llevarla a cabo (Lamb, M. E., Pleck, J. H. y Levine, J. A. 1986); para lo cual parece aconsejable prestar atención en la diversificación de cuantas opciones sean posibles para que los padres que lo deseen pueden llegar a impli-

carse más; ya que ante las expectativas sociales hacia el nuevo rol paterno, hay que destacar la falta de preparación y de motivación para estas funciones (Mc Bride, B. A. y Mc Bride, R. J. 1990) lo que requiere ampliar las opciones de formación para paliar la dificultad que los padres encuentran hoy para llenar de contenido su nuevo rol.

La creación de programas de educación de padres diseñados específicamente para padres es, en principio por la problemática concreta que caracteriza hoy su función en la diversidad de estructuras familiares, un buen recurso para establecer un puente entre la conducta y la cultura de la paternidad y acortar distancias entre la teoría y la práctica de la función educativa paterna. Estos programas se tornan hoy pues, doblemente necesarios, para atender a las necesidades que la diversa tipología de estructuras familiares presenta (monoparentales, binucleares...).

Los informes relativos a la influencia de los padres en el desarrollo de los hijos —aunque no conclusivos— y el reciente interés por la investigación comunitaria sobre la influencia familiar en el desarrollo del niño, así como las contribuciones de los sistemas de apoyo administrativo y social, a la igualdad hombre/mujer en el cuidado de los hijos, está favoreciendo que los programas de formación de padres vayan progresivamente extendiéndose.

No obstante queda mucho trabajo por hacer entre el que hay que destacar la necesidad de:

- Definir el rol de paternidad como un concepto emergente importante en las sociedades desarrolladas actuales.

- Identificar personas y/o organizaciones profesionales interesadas en el desarrollo de programas de formación de padres.

- Planificar y desarrollar nuevos programas ajustados a las necesidades de los padres, según la naturaleza estructural o funcional cambiante de la vida familiar.

- Enfocar la formación de padres globalmente, como un todo, estableciendo redes de relación entre las acciones de la administración, la investigación, la docencia, la organización empresarial..., para desarrollar programas adaptados a las necesidades específicas de los diversos tipos de estructuras familiares.

- Organizar encuentros (Jornadas, Seminarios...) entre las personas y/o organismos profesionales para intercambiar experiencias y ampliar el campo de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal en el ámbito de la educación familiar.

El surgimiento y desarrollo, en estos finales de siglo veinte, de la llamada cultura de la paternidad no garantiza un cambio de actitudes y conductas del rol paterno; pero es un primer paso necesario para posibilitar dicho cambio.

Las expectativas acerca del nuevo rol paterno que se comunican desde la cultura de la paternidad, por los mecanismos psicológicos, políticos y sociales implicados en este fenómeno favorece un incremento en la sensibilidad administrativa y social hacia la creación de los soportes y recursos necesarios para afrontar el cambio de roles familiares, a través de los cuales, los hombres accedan al cambio de la paternidad con mejor preparación para un más activo rol paterno.

BIBLIOGRAFÍA

- AZNAR MINGUET, P. (1993): «Los modelos como facilitadores de la acción educativa», en MARTÍNEZ MUT, B. (Ed.): *Acción Educativa: variables facilitadoras*. Nau Llibres, Valencia.
- AZNAR MINGUET, P. (1995a): *Contexto familiar y educación básica: interacción familia-escuela*. Ponencia presentada al Foro Internacional: Familia, Escuela, Sociedad. Instituto de Fomento e Investigación Educativa y UNESCO, México.
- AZNAR MINGUET, P. (1995b): «El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad». *Revista Española de Pedagogía*. Año LIII; nº 200; Enero, Abril.
- BRONFENBRENNER, U. (1985) «The three worlds of the childhood». *Journal Principal*, vol. 64, nº 5.
- BRUNNNER, J. Y HASTE, H. (1990): *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós, Barcelona.
- BUSTELO, C. (1992): «El reparto de las responsabilidades familiares y profesionales». *Revista Infancia y Sociedad*. Vol. 16.
- CATALDO, C. Z. (1991): *Aprendiendo a ser padres*. Editorial Visor, Madrid.
- CLERGET, J. (1993): «Pères et paternité». *Rev. Prévenir et Protéger*, nº 2; Enero, Febrero, Marzo.
- CORET, P. (1993): «A propos de la paternité». *Rev. Prévenir et Protéger*, nº 2. Abril, Mayo, Junio.
- ESTELA, A y VILA, I. (1995): *Sobre las relaciones familia escuela en la educación infantil*. Comunicación presentada a las III Jornadas de Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1995): *El malestar de la cultura*. Ponencia presentada al XIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Acción Educativa y comunicación social. Valencia.
- GONZÁLEZ, M. y PALACIOS, J. (1992): «Interacció educativa adult-Infant en l'ambint familiar. Nivells d'anàlisi i nivells de significació». *Tems d'Educació*, nº 7.
- GONZÁLEZ, M. (1993): *Interacción padres hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- HURSTEL, F. (1993): «Role et fonction du père dans une société en changement». *Rev. Prévenir et Protéger*, nº 2, Abril, Mayo, Junio.
- KIMMEL, M. S. (1987): *Changing men: new directions in research on men and masculinity*. Edit. Beberly Hills, California, Sage.
- LAMB, M. E. (1981): *The rol of the father in child development*. New York, Willey.
- LAMB, M. E., PLECK, J. H. y LEVINE, J. A. (1986): «Effects of increased paternal involment on children in two parent families», en LEWIS, R. A. y SALT, R. E.: *Men in families*. Beberly Hills, California, Sage.
- LA ROSSA, R. (1988): «Fatherhood and social change». *Rev. Family Relations*, nº 37.
- LEWIS, R. A. y SALT, R. E. (1986): *Men in Families*. Edit. Beverly Hills, California, Sage.
- LÓPEZ, F. Y FUENTES, M^a J. (1994): «Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre el desarrollo social», *Revista Infancia y Aprendizaje*, nº 67-68.
- MC BRIDE, B.A. y MC. BRIDE, R. J. (1990): «The changing roles of fathers: some implicatios for educators», *Journal of Hom Economics*. Vol. 82, nº 3.
- MERTON, R. (1990): *A hombros de gigantes*. Edit. Península, Barcelona.
- MUSITU, G., ROMÁN J. M^a y GRACIA, E. (1988): *Familia y educación*. Editorial Labor, Barcelona.
- RADIN, R. (1981): «The rol of the father in cognitive, academic, and intelectual development», en LAMB, M. E.: *The rol of the father in child development*. New York, Willey.
- ROLL, J. (1992): «Familias monoparentales en Europa», *Revista Infancia y Sociedad*. Vol 16; pp. 155-170.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): *Pigmalion en clase. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova. Madrid.
- RUTTER, M. (1990): *La deprivación materna*. Morata, Madrid.