

LA DIVERSIDAD EN LA FAMILIA COMO VALOR EDUCATIVO

Margarita González Sánchez
José Manuel Muñoz Rodríguez
Universidad de Salamanca (1)

RESUMEN: La pérdida de valores tradicionales que se han venido gestando en el entorno familiar hace que observemos la familia desde un prisma educativo con cierta desconfianza. En este artículo proponemos leer la realidad familiar actual, diversa cultural y socialmente hablando, desde una perspectiva positiva y con entereza educativa. Mostramos la familia como una estructura hábil para comprender las circunstancias vitales de las personas, lo que nos obliga a analizar los núcleos familiares en términos de condensación de culturas y espacios socioculturales que sostienen el desarrollo de la identidad de los protagonistas fuera del núcleo familiar. Este análisis nos permite comprender que, allí donde se vislumbran diferencias insalvables entre un padre y un hijo, lo que hay son oportunidades de convivencia intercultural inmejorables y de fomento de valores primordiales.

PALABRAS CLAVE: Familia. Condensación cultural. Espacios culturales. Convivencia intercultural. Identidad.

FAMILY'S DIVERSITY AS AN EDUCATIF ASSET

SUMMARY: The lost of the traditional values that have been happening in the familiar environment make us to take an educative prism to observe the family with certain distrust. The aim of this article is to make a read of the current family reality, culturally diverse and socially positive, based on an educational integrity perspective. We show the family as a skilful structure able to understand the vital circumstances of the people. This led us to analyze the family core in terms of condensation of cultures and socio-cultural spaces, which sustain the development of the identity of each one of the members of the family, outside of this family nucleus. This analysis, allows us to understand that most of the unsolvable differences between a father and a son are in fact opportunities of intercultural coexistence and development of the primordial values.

KEY WORDS: Family. Cultural condensation. Cultural spaces. Intercultural coexistence. Identity.

(1) Ambos pertenecen al Grupo de investigación reconocido: *Procesos, espacios y prácticas educati-*

CONSIDERACIONES INICIALES

En una sociedad que avanza a una velocidad vertiginosa, al pararnos a pensar o reflexionar en torno a la familia, nos viene a la cabeza la idea de que estamos ante un mundo o fenómeno complejo, problemático, confuso, que obliga a detenernos antes de hacer cualquier afirmación rápida, inoportuna o de fácil formulación. La amalgama de posibilidades de expresión que experimenta la familia, la diversidad de intereses que puedan llegar a concurrir incluso dentro de un solo modelo familiar, la heterogeneidad de anhelos familiares en cuanto que modelos a desarrollar y en los que convivir se refiere, hacen que estemos escribiendo sobre un tema no sólo amplio, sino más aún delicado e incluso comprometido, sobre todo si tenemos en cuenta los tiempos globales en los que nos encontramos y en los que se termina poniendo en entredicho el valor educativo que pueden llegar a tener las instituciones en las que tradicionalmente se han formado las personas.

Esta idea se ve reforzada por el hecho de que todos tenemos, de una u otra forma, una experiencia previa en torno a la familia que nos aporta tanto un modelo familiar concreto en el que nos hemos visto envueltos, como una vivencia de cómo es o debería ser la familia como institución social. A nadie se le escapa la influencia que tenemos todos, en este caso concreto aquellos que nos dedicamos a reflexionar, pensar y actuar en el mundo de la educación, del modelo educativo-familiar en el que nos hemos desarrollado y que, en muchos casos, termina siendo para nosotros, cuando menos, un modelo bueno, si no el idóneo, para poder presentarlo como modelo patrón o generalizado.

A este hecho hay que añadir que la fisonomía de la familia está sujeta a una radical paradoja, por un lado, parece que está en crisis, crisis derivada tanto de lo que podemos denominar su *defecto* en los casos crecientes de separación y divorcio, como de su *exceso* en los supuestos de nuevos modelos de convivencia. Pero junto a este presunto declive de la familia, los sociólogos anuncian que se está produciendo también un fenómeno de irresistible ascenso de los valores familiares. En efecto, a la familia le sucede lo que a Mark Twain cuando se difundió erróneamente que había fallecido y al enterarse envió un telegrama al periódico para informar que las noticias sobre su muerte habían sido algo exageradas. No es pues una novedad que en la actualidad asistimos a un debate sobre el *declive* de la familia. Pero, en nuestra opinión, consideramos que hay motivos para sostener que asistimos a tal declive, pero, al mismo tiempo, también se advierte una regeneración de la familia, de tal forma que es razonable pensar que la familia puede encontrar nuevos procesos que revitalicen su sentido y sus funciones.

Ahora bien, nuestro interés debe estar no tanto en comprender el hecho familiar como una dificultad o como un fenómeno de difícil acceso, sino más bien en interpretarlo como un reto constante para la reflexión de cara a la acción educativa. Se trata por tanto de asumir la familia como un cúmulo de oportunidades formativas, que entraña sus riesgos, pero que no deben ser comprendidos como trabas para ponernos a reflexionar y a analizar todo aquello que sucede en la familia con el objetivo de proponer nuevos modos de concebir las relaciones y las tramas comunicacionales que sostienen el interior de la vida familiar. Estamos convencidos, coinci-

diendo plenamente con Giddens, en que el tema de la familia sigue siendo algo muy importante y que debemos asumir con responsabilidad cada uno desde su parcela:

“De todos los cambios que ocurren en el mundo, ninguno supera en importancia a los que tienen lugar en nuestra vida privada, en la sexualidad, las relaciones, el matrimonio y la familia. Hay en marcha una revolución mundial sobre cómo nos concebimos a nosotros mismos y cómo formamos lazos y relaciones con los demás” (2).

Pues bien, situados en esta tesitura de retos y oportunidades formativas, nuestro objetivo en las páginas que siguen es presentar un modelo que si bien no es novedoso, pocas veces se ha enfocado hacia el análisis, interpretación, comprensión e intervención en el ámbito educativo familiar. Dicho en pocas palabras, buscamos presentar la necesidad que tenemos no tanto de observar la familia como ámbito de condensación de individuos, sino más bien como una estructura hábil para comprender las circunstancias vitales de las personas, lo que nos obliga a analizar los núcleos familiares en términos de condensación de culturas y espacios socioculturales que sostienen el desarrollo de la identidad de los protagonistas más allá del núcleo familiar, abocándonos a la necesidad de comprender las familias en términos de mestizaje familiar, pues muchos de los problemas que observamos en las familias son consecuencia del resultado de confrontar culturas diferentes provenientes de espacios culturales allende la propia familia; a ello nos vamos a dedicar en las páginas que siguen.

ELEMENTOS TRADICIONALES DE REFLEXIÓN

Por lo general, arrastramos en educación una corriente de pensamiento y acción educativa que ha focalizado en exceso el eje de inflexión en el individuo. Las respuestas que se han venido dando a los problemas en torno a la educación en general, al acto de educar, a todo aquello que acontece al educarnos o incluso al por qué la educación es un hecho peculiar y característico de la vida humana, han sido presentadas situando al individuo como razón y explicación de todo aquello que sostiene la educación y los procesos formativos. En este sentido, la educabilidad del hombre ha sido expuesta y desarrollada desde una serie de enfoques que han enfatizado la naturaleza del ser humano como algo, a veces lo único, educable, entendida bien en sentido físico o biológico, bien en sentido intelectual o cognitivo.

Así pues, el modelo o paradigma que ha sostenido muchos de los enfoques predominantes en el amplio campo de la educación ha sido el individuo, el sujeto considerado individualmente, dando como resultado análisis educativos fundamentados en un yo estructurado en una serie de facultades que proporcionan a su vez índices de interpretación y de intervención educativa, llegando a asumir el papel protagonista en los procesos formativos, sean del tipo que sean. En palabras de García Carrasco y García del Dujo, “cabe recordar aquí los numerosos estudios, por ejemplo, de las conductas de marginación realizados desde la perspectiva del rasgo de

(2) Giddens, A.: *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus, 2000, p. 65.

personalidad que les soporta, desde la patología de personalidad con la que habitualmente se les suponía asociados. Ciertamente, ha habido una tendencia a analizar los problemas desde la psicología del rasgo de personalidad” (3).

No obstante, bien es cierto que en numerosas ocasiones hemos avanzado en este tipo de discursos llegando a concebir la educación y los fenómenos educativos en términos de red de relaciones e interacciones personales, afirmando que la identidad de la persona se construye en base a un núcleo relacional que le sirve de referente y fuente primaria de formación (4). En todos los momentos de nuestra vida, uno de los principales referentes anímicos y humanos es el que viene dado desde las interacciones personales, dando como resultado una urdimbre relacional que sirve de referente para el desarrollo de la persona. Se trata de considerar la educatividad del sujeto desde un entramado relacional en el que se encuentran situados los sujetos, pudiendo ser modificada por el consenso o la acomodación de los individuos.

Pues bien, éstos han sido los modelos de comprensión que tradicionalmente han venido impregnado los análisis y las interpretaciones que desde la educación y desde la ciencia pedagógica se han venido haciendo en torno a la familia, sus desajustes y desavenencias y, consecuentemente, las intervenciones propuestas, al menos en muchos de los casos. De este modo, todas aquellas nociones educativas que afectaban a la acción dentro del campo familiar se terminaban reduciendo al personal proceso de maduración de las personas que ocupaban el nicho familiar en cuestión, olvidándose, en la mayor parte de los casos, de aquellas otras interacciones que esos mismos individuos efectúan con los diferentes entornos, pues el sistema educacional, escolar o extraescolar, personal o familiar, no es meramente un proceso de cambio por parte del sistema humano, sino que además incluye la interinfluencia con el entorno y aquellos elementos sociales y culturales que configuran esos entornos.

No tenemos más que hacer una breve incursión y análisis sobre algunos de los puntos principales que configuran los estudios en torno a la familia desde la Pedagogía para comprobar, desde sus mismas raíces, la escasa atención que se ha prestado al ámbito externo de las familias, es más, al contexto cultural de referencia de cada uno de los miembros de las familias. Así, en primer término, si atendemos a una de las definiciones clásicas que se han planteado sobre lo que es la familia por parte de uno de los sociólogos más influyentes de los tiempos contemporáneos, “grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de sus hijos” (5), comprobamos cómo en ningún momento se está haciendo referencia al cúmulo de intereses culturales que afectan al modelo familiar, sea éste cual sea, estableciendo así una díada

(3) García Carrasco, J. y García Del Dujo, A.: *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*, Salamanca, Ediciones Universidad, 2001, p. 25.

(4) Cfr. Soriano Ayala, E. (coord.): *La interculturalidad como factor de calidad educativa*, Madrid, La Muralla, 2005.

(5) Giddens, A.: *Sociología*, Madrid, Alianza, 1998, p. 190.

horizontal de padres a hijos pero sin referencia alguna a los referentes culturales extrafamiliares de los miembros de la familia. Pero hoy más que nunca su campo de acción se ve influenciado por el contexto sociocultural en que vive, por los medios de comunicación social, por el grupo de pares. Es irreal pretender educar al margen de la cultura, de cada contexto sociocultural, de la influencia de los medios de comunicación social, o de la influencia de los pares adolescentes.

Más aún, en segundo término, acercándonos a la clasificación tradicional que suelen hacerse en torno a las relaciones que acontecen en los núcleos familiares, comprobamos que se establecen siempre en función de lo que son relaciones personales, nunca circunstanciales o culturales. Así, se habla de “relaciones horizontales”, que atañen a las relaciones de pareja o conyugalidad y a las patrias o relaciones entre hermanos; “relaciones verticales” donde nos encontramos con las relaciones ascendentes, hijos-padres, o descendentes, padres-hijos; y “relaciones periféricas” que hacen alusión a las relaciones entre personas consanguíneas o amigas, pudiéndose clasificar en intergeneracionales, entre tíos y primos, y entre amigos (6).

En todos estos modelos relacionales comprobamos cómo el fundamento y epicentro de los mismos es siempre el sujeto individual en conexión con otros sujetos, siendo la mayor parte de ellos intrafamiliares, pues únicamente cuando hablamos de amigos estamos haciendo alusión a algo más que los individuos que forman parte de una misma familia. De ahí que a la hora de catalogar o de enfocar, educativamente hablando, un problema surgido en el seno de alguna familia, el primer referente que se busca es el del vector de la relacionalidad, llegando a la conclusión inmediata de que el desajuste estriba en la rotura de dicho vector, bien horizontal, vertical, o periférico.

De igual manera, como tercer elemento a describir, cuando analizamos la educación en la familia desde una perspectiva pedagógica, generalmente necesitamos establecer una serie de aspectos mínimos que sinteticen los marcos de referencia a los que podemos hacer alusión. De ese modo, suelen distinguirse tradicionalmente cuatro dimensiones básicas: institucional, considerando la familia una institución regida por normas y que tiene una serie de cometidos concretos; grupal y relacional, atendiendo a la familia como grupo humano producido por un orden de relaciones; personal, resaltando los aspectos más íntimos de los individuos que forman la familia; y educativa, en atención a los momentos iniciales de la vida de los allí implicados (7).

Pues bien, como podemos comprobar, en los distintos matices, que no desarro-

(6) Para ahondar y corroborar los modelos de estas clasificaciones basta con leer entre otros trabajos: Fermoso, P.: *Relaciones Familiares: pareja, paternidad y patria*, en: Gervilla, E. (coord.): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, Madrid, Narcea, 2003; Sánchez, E.: *Implicaciones educativas en la relación entre hermanos*, en: García Hoz, V.: *La educación personalizada en la familia*, Madrid, Rialp, 1990; Alvira, F. y otros: *Relaciones padres/hijos*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1994; Ruiz Becerri, D.: “Relaciones de pareja”, *Revista de Educación*, 325 (2001) pp. 49-56.

(7) Cfr. Rodríguez Neira, T.: *Pedagogía y educación familiar*, en: Gervilla, E.: *op. cit.*

(8) Gordillo, M. V.: *Orientación y Comunidad. La responsabilidad social del orientador*, Madrid,

llamos pero que se intuyen claramente, que fundamentan cada una de las dimensiones, la variable individual y colectiva de individuos son las que priman a la hora de poner de relieve los marcos referenciales de aquellos aspectos básicos que condicionan el discurrir de la familia. La familia, institucionalmente, grupalmente, educativamente, en líneas generales, viene siendo tratada como ese cúmulo de referentes personales, casi nunca culturales. Es más, si se analizan los contextos en los que se mueven los individuos se suele diferenciar entre contexto familiar, contexto social y contexto cultural, pero pocas veces se difuminan sus entornos desde los propios sujetos implicados, incluyendo así los aspectos sociales y culturales que reciben del exterior, dentro del propio contexto familiar y evidentemente, la socialización se inicia en la familia pero el mundo exterior penetra rápidamente en ella.

En cuarto lugar debemos reflexionar en torno a uno de los aspectos que más en cuenta se viene teniendo en el campo de la educación familiar: la orientación familiar y la terapia familiar. Básicamente, las tareas que competen al orientador son las de informar, asesorar y orientar. Todas ellas son incluyentes, pero ninguna de ellas comprende esa otra variable imprescindible que viene definida desde la interpretación de los espacios de influencia, su frecuencia, tránsito, etc. Es decir, cuando la familia presenta una serie de problemas susceptibles de mejora vía educación, compete al orientador aportar información y orientación a los miembros de la familia sobre cuál debe ser el camino a seguir o por dónde no deben ir, pero siempre estamos ante un proceso formativo amparado en el paradigma individual o relacional, y no en el contextual y cultural. La orientación estriba por tanto en una conexión entre unos sujetos necesitados y unos profesionales que disponen de las herramientas para poder informar o ayudar a corregir los problemas surgidos, bien por motivo del desconocimiento, bien por motivos de imposibilidad por parte de los padres en la mayoría de los casos (8).

Y por su parte, la terapia familiar se encuentra en estrecha relación con la orientación; la diferencia, según indican algunos autores como Huber y Baruth (9), se encuentra en la gravedad del problema, pues si el desajuste es mayor, los integrantes de la familia necesitan incorporarse a lo que se denominan sesiones de terapia familiar. Si la orientación familiar implica un modelo preventivo, en cuanto que se actúa educativamente antes de que el problema está servido, la terapia familiar supone ya un enfoque de actuación directa sobre un problema definido y establecido claramente. No buscamos por tanto minusvalorar estos modelos de intervención familiar, sino todo lo contrario, complementar sus posturas con planteamientos tradicionales que vienen planteándose en el mundo educativo pero que en contadas ocasiones se han introducido en el ámbito de la educación familiar (10). Elementos que no podemos dejar de mencionar en este contexto son los grupos psi-

(8) Cfr. Gordillo, M. V.: *Orientación y Comunidad. La responsabilidad social del orientador*, Madrid, Alianza, 1996.

(9) Cfr. Huber, Ch. y Baruth, L. G.: *Terapia familiar racional-emotiva*, Barcelona, Herder, 1991.

copedagógicos multifamiliares, grupos de autoayuda, la despatologización de la angustia reencuadrándola como un desafío o el acento puesto en la solución de problemas actuales y en la preparación para retos futuros.

Así las cosas, en último término, resulta interesante revisar las distintas definiciones que se aportan de la familia desde las distintas orientaciones teóricas para comprobar cómo en casi todas ellas se encuentra el individuo como eje de comprensión del funcionamiento familiar (11): núcleo de individuos, estructura compuesta por diferentes miembros, grupo social intergeneracional, unidad de personalidades en interacción, conjunto de relaciones en las que actúan una serie de individuos, modo de organizar el significado de las relaciones interpersonales, etc. Más allá del casi obligado plural con que debemos referirnos a la institución familiar, es cierto que las definiciones de familia por más variadas que sean descansan hoy en la relación interindividual, dando la idea de que la familia es ante todo un proyecto relacional. Tan sólo la perspectiva aportada por la ecología humana, fundamentada en el modelo sistémico mencionado anteriormente, asume, en cierta medida, la necesidad de atender a los ambientes naturales y sociales en los que se encuentra inmersa la familia. Quizá sea una de las aportaciones que más se aproximan a nuestra propuesta (12). Considerada como un sistema y no ya como una sumatoria de personas que la integran, estamos ante un sistema abierto y dinámico que tiene múltiples intercambios con otros sistemas y con el contexto amplio en que se inserta; sistema que recibe y acusa los impactos sociales, políticos, culturales, económicos, etc. Ya Bronfenbrenner al plantear su visión ecológica del desarrollo humano, destaca la importancia crucial que da al estudio de los ambientes en los que nos desenvolvemos (13).

En resumen, tras este breve análisis por algunos de los hitos que marcan las reflexiones en torno a la familia y la implicación que puede tener la educación en ella, hemos comprobado cómo la tónica dominante ha sido la de considerar la fa-

- (10) No obstante, existen algunos modelos de intervención educativa que van encaminados, en parte, en esa otra línea que defendemos; por un lado podemos destacar el modelo sistémico que, en buena medida, avanza más allá de planteamientos individualistas e intrafamiliares y considera que la conducta de los sistemas influye en el ambiente y, a su vez, el ambiente influye también en el sistema. Y, por otro lado, la intervención dirigida desde el planteamiento de la Psicología Comunitaria, donde se le otorga un papel relevante al entorno social en el proceso de desarrollo personal, como causa activadora de la acción humana. Cfr. Gimeno, A.: *La familia: el desafío de la diversidad*, Barcelona, Ariel, 1999.
- (11) Véase al respecto Aguilar Ramos, M.C.: *Concepto de si mismo. Familia y educación*, Madrid, Dykinson, 2001; y Jiménez Godoy, A. B.: *Modelos y realidades de la familia actual*, Madrid, Fundamentos, 2005.
- (12) Para comprobar y analizar detenidamente las distintas concepciones en torno a la familia podemos ver Musitu, G. y Cava, M^a. J.: *La familia y la educación*, Barcelona, Octaedro, 2001, en donde expone las concepciones de la teoría del conflicto, el funcionalismo estructural, la teoría de los sistemas familiares, la ecología humana, la teoría del desarrollo familiar, el interaccionismo simbólico, la teoría del intercambio, las teorías feministas y la fenomenología.
- (13) Bronfenbrenner, U.: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.

dejar de reconocer la emergencia de los espacios de la globalización". Santos, M.; *La naturaleza del*

milia como un cúmulo de individuos y, por tanto, las interpretaciones e intervenciones pertinentes siempre vienen precedidas de análisis individuales y, en escasas ocasiones, contextuales o culturales. Ello nos invita a buscar nuevos modos de reflexión con el fin de proporcionar estructuras de pensamiento distintas; no sabemos si mejores o peores, pero de lo que sí estamos convencidos es de que, al menos, intentan complementar a las que tradicionalmente vienen utilizándose, buscando adecuarse a los tiempos complejos que hoy en día tenemos.

CAMBIOS SOCIALES, RESPONSABILIDADES EDUCATIVAS

El avanzado estado de democratización en que se encuentra la sociedad en general y la sociedad española en particular, ha obligado a lo largo de estos últimos años a cambiar y reajustar muchos de los procesos que venían siendo válidos en el discursar de las familias pero que se empezaban a encontrar anquilosados a tenor de los avances en materia educativa. Así, según han ido avanzando tanto en legislación como en los modos de hacer educación, la familia ha tenido que ir amoldando sus quehaceres educativos con el fin de progresar en paralelo a la otra institución que tradicionalmente se ha encargado de la educación de las personas, la escuela.

Ambas instituciones, la familia y la escuela, se encuentran en todo momento insertadas dentro de una sociedad determinada que es la que, en último término, dictamina los márgenes de movimiento y los modos de operar que deben seguir, pues de lo contrario no estaríamos hablando de instituciones sociales. Los tiempos sociales terminan marcando el devenir y los modos de actuar de los espacios que habitualmente se vienen ocupando de la formación de las personas, la familia y la institución escolar. Es por ello por lo que debemos atender a esos cambios que hoy en día configuran la sociedad actual, con el fin de comprobar si, efectivamente, el armazón social de los tiempos actuales dictamina nuevas formas de repensar la intervención educativo-familiar.

Son muchas las peculiaridades que podríamos mencionar respecto de la sociedad de este siglo XXI que acaba de comenzar. La idea principal es que nos encontramos en la era de la globalización, marcada básicamente, por un lado, por el cambio que se ha producido en nuestro modo de percibir las coordenadas espacio-temporales de nuestras acciones, abriéndonos infinitas posibilidades de actuación, suprimiendo barreras y límites, desarrollando hasta donde puede llegar la libertad del hombre; y, por otro lado, por el progreso tecnológico en el que estamos inmersos y que pone de manifiesto la enorme potencialidad de la inteligencia humana, pero que, no obstante, no deja de ser una máquina que nos inunda e incluso nos hace tener la sensación de poder quedar desbordados (13). Todos estos avances han generado importantes cambios en todas las esferas de lo humano -cultural, social, político,

(14) "Hoy la cuestión se plantea con más acuidad y más urgencia. El mundo se globaliza y hay incluso quien habla de un espacio global. Aunque esta última idea suscite dudas, no se puede dejar de reconocer la emergencia de los espacios de la globalización". Santos, M.; *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*, Barcelona, Ariel, 2000, p. 96.

(14) Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fontrodona, J.: *Retos educativos de la globalización. Hacia una*

económico, familiar, individual, etc.-, lo cual a su vez ha provocado en el interior de los espacios familiares diversos cambios en las pautas de interacción de sus miembros, en los espacios y dinámicas de comunicación, en los procesos de identificación y socialización.

Una globalización, en fin, que implica el triunfo del capitalismo, pues aparentemente nadie pone en duda que la globalización asume la economía de mercado; que está sostenida por la denominada sociedad de la información y del conocimiento, que ha venido de la mano del auge de las empresas de servicios; que se encuentra valorando como índice de calidad la competitividad, que puede tener efectos positivos como la creatividad del hombre pero que a su vez puede situarse en detrimento del desarrollo del mismo; que asume como principio de muchas de las actuaciones del hombre el tener más; y sobre todo que se encuentra definida en un abanico de posibilidades y manifestaciones culturales y sociales muy diversas y heterogéneas (15).

Ahora bien, no son éstas las características de la sociedad actual que más nos interesan en estos momentos, sino que más bien queremos resaltar otras que se dirigen más explícitamente al ámbito de la familia y a las implicaciones que derivan en el mundo de la educación. En primer lugar resaltar lo que Flaquer denomina el post-tradicionalismo (16), haciendo referencia a que la tradición ya no es un límite externo a la actividad del hombre en cuanto que es inmutable o estable, sino que se debe reformular en función de necesidades cambiantes. La respuesta a lo que cambia en un sistema familiar la sitúa en una perspectiva interaccionista, las transformaciones se deben a las influencias recíprocas entre algunas fuerzas externas, representadas por el ámbito social y las generadas en la propia familia. La tradición que ha venido amparando a la familia ha quedado arrinconada, pues los individuos, padres o hijos, tíos o abuelos, actúan en función de las necesidades del momento de la acción (17). Los roles, por ejemplo, inmutables por siglos, deben adecuarse a necesidades y formas nuevas.

Estos nuevos fenómenos nos llevan a una segunda característica no menos importante: la modernización reflexiva, pues los tiempos actuales no son como los de antes, sino que todos los miembros de la sociedad están obligados a pensar y reflexionar sobre las condiciones de su propia acción; los ciudadanos están empujados a tomar

(15) Cfr. Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fontrodona, J.: *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, Navarra, EUNSA, 2003.

(16) Concretamente estamos haciendo referencia a la obra Flaquer, LL.: *El destino de la familia*, Barcelona, Ariel, 1998. Fundamentalmente, la fuente de la que derivan las reflexiones de Lluís Flaquer es el sociólogo Anthony Giddens; entre sus obras, Giddens, A.: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1993; Idem: *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península, 1995.

(17) Por citar un ejemplo, hasta hace bien poco era impensable que los hijos vivieran en pareja sin estar casados o sin tener una casa o piso propio. Hoy en día, las necesidades afectivas y las circunstancias económicas y laborales obligan a actuar más allá de la tradición, atendiendo a las necesidades del momento.

(17) En otro de sus escritos, Flaquer alude a que "Uno de los ejemplo favoritos de Giddens es la na-

conciencia de su situación, a autodefinirse, a autopoicionarse, deben perfilar su identidad y definir sus propios roles, lo cual les hace ser más autónomos e incluso libres, pero a la vez más vulnerables y dependientes de los contextos sociales modernos (18).

Ambas posturas abocan a un tercer elemento digno de resaltar: el declive del patriarcado y el fin del autoritarismo. Tradicionalmente, las sociedades y los hombres que las han sostenido han convivido bajo una serie de normas sociales, jurídicas e incluso éticas que implicaban un respeto incondicional a unos principios que debían ser preservados al máximo, llegando incluso al miedo en caso de trasgresión de los mismos. Hoy en día las circunstancias han cambiado, pues las pautas básicas de educación que se otorgan en los ámbitos familiares vienen justificadas desde el consenso, la explicación, el diálogo y la comunicación. Los tiempos en que se manifestaba la autoridad sin ningún tipo de legitimación racional han desaparecido en la mayor parte de los espacios sociales y familiares.

Pues bien, esta serie de cambios que hemos descrito brevemente como son el postraditionalismo, la modernización reflexiva y el fin del patriarcado, entre otros muchos, junto a la que viene siendo tradicionalmente la forma de atender e interpretar educativamente todo aquello que acontece en las familias, conlleva la necesidad de mirar y reflexionar más allá, buscando un planteamiento que no se mantenga sólo en el paradigma individual como epicentro del proceso formativo a desarrollar y que incluya, en su ejes de progresión, los retos que estos cambios sociales promueven pues interfieren directamente en el devenir de las familias, ya que su entorno social no es el mismo que hace veinticinco años, y por tanto, las normas de convivencia y los nudos relacionales han cambiado, pudiendo surgir así, dentro de cada una de las familias, una mezcla de intereses sociales y culturas dispares, que son las que terminan anclando y edificando las identidades de las personas, aunque siga siendo, por excelencia, el campo de los lazos afectivos primarios y de las relaciones afectivas más profundas, lo que la conforman como uno de los pilares de la identidad de una persona, pero sin olvidar que su identidad no está definitivamente acabada, sino que evoluciona bajo los efectos de su grupo social, iguales, otros adultos, instituciones, etc.

Ello nos mueve a plantear lo que hemos quedado en denominar mestizaje familiar, como el modo de entender las familias en cuanto que mezcla de culturas distintas, a las que hay que atender e interpretar para poder dar explicación a muchos de los fenómenos que en las familias pueden ocurrir.

(18) En otro de sus escritos, Flaquer alude a que "Uno de los ejemplo favoritos de Giddens es la naturaleza del matrimonio actual. Si la gente que se casa sabe que una parte de los matrimonios -la mitad en Inglaterra y un tercio en otros países de la Unión Europea- acaban en divorcio, es muy probable que su actitud ante esta institución sea muy distinta a la de antes y que esta percepción influya enormemente en su dinámica interna... y en su resistencia o en la propensión de la gente a casarse". Flaquer, LL.; "Familia y Educación", En AA. VV.: *Por una ciudad comprometida con la educación. Vol. 2*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Institut d'educació, 1999, pp. 91-92.

LA DIVERSIDAD EN LA FAMILIA COMO EXPONENTE DE UNA PEDAGOGÍA FAMILIAR

Planteamiento general

Nos adentramos en una forma de interpretar la familia desde un plano educativo, conscientes de que no hacemos más que replantear lo ya existente pero enfocándolo hacia un mundo educativo, el familiar, sobre el que tenemos que estar muy pendientes pues, a pesar de los cambios acaecidos, sigue teniendo la misma relevancia y centralidad en la formación de las personas, en su socialización y, más aun, en la construcción de su identidad, lo cual termina siendo el objetivo prioritario de todo proceso de maduración y de formación.

Conviene las investigaciones en señalar que las actitudes, sentimientos, formas de pensar de los individuos del presente dista de las que tenían forjadas aquellos que vivieron antes, no hace mucho, pero cuyas maneras de comprender el hecho familiar son diferentes. Es más, incluso en un mismo momento histórico se insiste en que la diversidad de formas familiares y la pluralidad de opciones con que nos encontramos es notoria, podríamos decir que hablar de familia en la actualidad nos lleva a hablar de diversidad. En todas ellas, en unos y otros pensamientos, observamos que el resultado siempre es el mismo: existen una serie de ataduras que las unen y una amplia lista de diferencias que las separan (19). A pesar de reconocer las casi incontables variaciones culturales e históricas de la familia parece haber algunos universales familiares que se conocen como pautas normativas amplias, como la transmisión de pautas culturales o que cada grupo familiar tiene su estilo, su código o manera propia que el lenguaje vulgar recoge con frases como “nosotros los García, los Sánchez”.

Pues bien, ahí radica nuestro punto de partida: al igual que cuando estudiamos el mestizaje cultural dentro de una sociedad tenemos claro y pregonamos con total convencimiento que las diferencias culturales entre los distintos individuos que pueblan un determinado territorio deben ser las que unan y las que sirvan de fundamento a los lazos de unión y mestizaje cultural, las diferencias y desavenencias entre los miembros de una misma familia son de origen cultural y, por consiguiente, hemos de interpretar sus culturas y sus espacios socioculturales de referencia para comprender y analizar las diferencias existentes a partir de las cuales poder tender lazos de unión, construir esa cultura intermedia en la que siempre habrá algún punto de unión a partir del cual poder no sólo prevenir, sino también intervenir cuando sea necesario desde el campo educativo (20).

Si nos remitimos a las apreciaciones que se suelen hacer en torno a la familia en cuanto que cúmulo de relaciones humanas afectivas, emocionales, fundamentadas

(19) Cfr. Reder, D. S.: *La familia en España. Pasado y presente*, Madrid, Alianza, 1996.

(20) Resulta muy interesante leer las consideraciones que hace Cavalli respecto a las distintas formas que presentamos los humanos para comprender cómo cada persona es un mundo y como tal debe interpretarse, social, cultural, afectivamente, etc. Cfr. Cavalli-Storza, I.: *Quiénes somos. Historia de la diversidad humana*, Barcelona, Crítica, 1994.

(20) Pérez Alonso-Geta, P. M^a.: *Teorías y sistemas de adquisición y transmisión cultural*, en: AA. VV.:

en una serie de deseos íntimos, inapelables, comprobamos que nos encontramos ante lo que comúnmente se denomina una estructura conflictiva, pues todo aquel despiste o descuido, mala forma o incorrección, puede producir un daño mayor que si ocurre en cualquier otro lugar. Ello no debe pasar desapercibido, pues precisamente en esas zonas de tensión, conflictivas, es donde se pone de manifiesto la piel de la cultura de cada uno de los integrantes de la familia en cuestión. De ese modo, más que de una estructura conflictiva hemos de hablar de una estructura óptima como oportunidad y recurso formativo, puesto que se ponen de manifiesto, “en carne viva”, las bases primarias de cada uno de los protagonistas.

Si seguimos el análisis efectuado por Pérez Alonso-Geta en torno al proceso de adquisición y transmisión cultural, en el que indica que “en todas las culturas se afirma que el bien para el hombre consiste en vivir de forma realista, es decir, acorde con los valores culturales. En lo que difieren es en la visión de la realidad que estos valores construyen” (21), comprobamos que la clave estriba en el hecho de que en una familia no tiene por qué existir una única realidad, sino todo lo contrario, de ahí la imposibilidad de hacer comprender una serie de hábitos y pautas de comportamiento en los hijos cuando su realidad personal es otra. Si queremos atender a los procesos primarios de formación hemos de recuperar las raíces primarias de referencia de los sujetos, lo que para ellos constituye su realidad inmediata, social y cultural. De lo contrario, situándonos en la realidad general, marcada en la mayor parte de los casos por los padres, estamos elaborando planteamientos educativos falsos, parcelados e inconexos con los sujetos implicados.

Ello supone dar un giro en el planteamiento de base, en cuanto que pasa de entender el papel de la educación en el ámbito familiar y las relaciones intrafamiliares en términos de apoyo y control a considerarlas en cuanto que necesidad de comprensión de circunstancias vitales de los miembros. El individuo no nace en el vacío sino que se va haciendo a través de procesos continuos de transmisión-adquisición de cultura. De ese modo, los contextos de referencia de los sujetos no deben ser analizados como ámbitos optimizantes o negativos para el desarrollo del mismo, sino que más bien hemos de asumirlos e interpretarlos para conocer la realidad real, valga la redundancia, y así poder trazar los puentes de sujeción de las realidades compartidas.

La familia, primer contexto de aprendizaje para las personas, contribuye a la creación de creencias de los hijos y también al descubrimiento y a la configuración de su propia identidad; ahora bien, no sólo debe ayudar a la construcción de la identidad de los miembros desde los planteamientos ya establecidos por parte de los padres, sino también a comprender e interpretar los anclajes que configuran su identidad más allá del núcleo familiar. De ese modo nos situamos en la tarea fundamental de la reflexión sobre la educación, en esta ocasión desde el punto de vista de la familia:

(21) Pérez Alonso-Geta, P. M^a.: *Teorías y sistemas de adquisición y transmisión cultural*, en: AA. VV.: *Antropología de la Educación*, Madrid, Dykinson, 1998, p. 257.

(21) García Carrasco, J. y García Del Dujo, A.: “La teoría de la educación en la encrucijada”, en:

“Estar atentos a todo ese recorrido de los humanos como especie dentro del mundo de la vida, recorrido que empieza precisamente reproduciendo el diseño de la especie en un cuerpo que no puede sobrevivir sino incorporándose a un espacio relacional compuesto por comunidades de humanos; ahí toma modos de ser y estilos de hacer, desarrolla unas capacidades y se inhibe en otras; allí es donde construye la obra maravillosa, compleja, exclusiva, participada, comprometida, afiliada, poliédrica, a la que todos señalamos como identidad” (22).

Planteamiento vectorial

El planteamiento general que hemos esbozado en el epígrafe anterior implica un segundo nivel de reflexión en el que mencionamos, al menos, algunos de los modos en que hemos de llegar al núcleo de la acción, las herramientas a través de las cuales poder materializar el planteamiento educativo propuesto. Ello se sintetiza en el hecho de comprender cómo los antropólogos, entre otros, interpretan las culturas de origen de los individuos, para así incorporar en nuestros análisis educativos toda una amalgama de procesos, parámetros o vectores que nos sirven a nosotros para comprender e interpretar las culturas que se entremezclan en el subterfugio de las familias con el fin de elaborar pedagogías familiares preventivas a través de la concepción de un mestizaje familiar (23).

Así pues, un primer elemento que hemos de analizar es el vector de la territorialidad, en cuanto que análisis de aquellos territorios o espacios que dan sentido, identidad, pertenencia y memoria a los individuos, más allá del espacio familiar. Se trata de entender los espacios culturales de referencia como una estructura social en la que conviven un abanico de experiencias que dan sentido al mundo vital de las personas y que complementan, si no sustituyen en muchas ocasiones, aquello que se recibe dentro del ámbito familiar y que, por tanto, termina siendo el referente real de esos sujetos. Las personas, principalmente los jóvenes, viven físicamente los territorios, aceptando su sentido y sintiéndose identificados con ellos, asumiendo sus valores, haciendo los espacios como su-

(22) García Carrasco, J. y García Del Dujo, A.: “La teoría de la educación en la encrucijada”, en: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13 (2001) pp. 15-43.

(23) Estamos en la idea de que los sujetos forman parte de los espacios, se ven influenciados por ellos y a la vez lo configuran a su antojo; es una idea que ya hemos señalado y que en esta ocasión abordamos desde la Antropología y concretamente desde una de sus finalidades, la ampliación del universo del discurso humano en base a la concepción semiótica de la cultura. Para ello tomamos los planteamientos de la Antropología Simbólica y Estructural, asumiendo como punto de partida, en palabras de Geertz, que “creyendo que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto... una ciencia interpretativa en busca de significados”. (Geertz, C.: *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1995, p. 20.) Puede verse también en este sentido Tentori, T.: *Antropología Cultural*, Barcelona, Herder, 1981; García, J. L.: “El uso del espacio: conductas y discursos”, en: González Alcantus, J. A. y González De Molina, M. (eds.): *La tierra. Mitos, realidades y perspectivas*, Barcelona, Anthropos y Diputación Provincial de Granada, 1992.

(23) “El estar en el mundo, el entorno o circunstancia del hombre pertenece a su entidad misma,

yos, formando parte de su personalidad (24). Es por ello por lo que hemos de asumir este parámetro como un reto central a la hora de construir el mestizaje familiar como propuesta formativa.

En igual medida, las culturas de referencia de las personas, sus ambientes culturales y sociales laten a ritmo de significados, pues las culturas son significativas y constituyen el referente de sentido y explicación en la vida y formación de las personas. Constantemente, los individuos buscamos y demandamos signos y significados externos como referente de apoyo más allá de los aportados por nuestras familias y ubicados en la urdimbre semiótica que se encuentra en las culturas y ambientes extrafamiliares de referencia (25). Es ahí donde hemos de acudir con el fin de encontrar los ejes de sujeción de muchos de nuestros intereses personales que son los que, en último término, chocan o coinciden con los del resto de la unidad familiar. Sólo así podremos elaborar pedagogías familiares referenciales puesto que toman el significado de los espacios culturales como referencia de sus acciones y operaciones.

Con el mismo sentido, a tenor de que todo proceso educativo termina siendo un proceso comunicacional, hemos de detectar el talante comunicativo con el que son configuradas las culturas. Estamos convencidos de que existe un código comunicacional, más o menos estable, bien amoldable a diferentes tipos de situaciones, bien muy de momento de la acción, que se encuentra insertado en los espacios culturales de referencia. Es un código que debe ser interpretado por nuestra parte a modo de hipótesis reguladora de las acciones educativas pertinentes dentro de los ámbitos familiares, pues cada código tiene a su vez una serie de subcódigos que nos permiten establecer lo que venimos denominando mestizaje familiar, merced a la comunicabilidad de los sitios, ambientes y circunstancias cotidianas y de referencia. De este modo, el paradigma del conocimiento deja de ser la conciencia individual y pasa a ser la comunicación humana y cultural.

Sólo así podremos hablar de las familias como culturas dialógicas, no tanto como aquellas culturas uniformes de las que se habla, sino más bien haciendo referencia a esas culturas que se conforman en base, por un lado, a las relaciones entre elementos personales y espaciales y, por otro lado, desde la interconexión de los elementos comunicacionales y la cultura de referencia. De este modo podemos concebir la cultura, no tanto como universal abstracto, sino como acervo compartido que aporta las herramientas imprescindibles para poder organizar y entender las estructuras familiares en términos de comunicabilidad cultural y espacial entendida como

(24) "El estar en el mundo, el entorno o circunstancia del hombre pertenece a su entidad misma, como a su entidad pertenece su cuerpo". (López Aranguren, J. L.: "Filosofía, ecología, ecologismo", en: *Información Ambiental*, 1 (1984) pp. 2-3).

(25) El sujeto, como hombre y persona que es, necesita constantemente espacios vitales cargados de significatividad en los que "moverse". Dicha necesidad puede ser mayor para unos que para otros e, incluso, en un mismo sujeto, un espacio determinado puede ser más significativo en unos casos que en otros. Esto es así, entre otras razones, por el hecho de que el sentir humano es distinto del sentir animal en cuanto que el hombre "siente lo sentido no estimulicamente, sino realmente". Cfr. Zubiri, X.: *El hombre y Dios*, Madrid, Alianza, 1985, p. 34.

proceso participativo y multidireccional, que no indica o promueve soluciones sino que más bien las negocia (26).

Y así podríamos seguir indicando los diferentes elementos que configuran la red de conexión de los individuos con los ámbitos extrafamiliares como referentes de sentido y explicación a muchos de los fenómenos que adquieren forma dentro de los propios núcleos familiares, y como epicentro de lo que deben ser los procesos formativos que configuren una Pedagogía Familiar no tanto individual sino más bien mestiza, que acoge e interpreta como núcleo de inteligibilidad familiar todo lo que acontece más allá del ámbito familiar.

CONSIDERACIONES FINALES

Es obvio que los cambios de fin de siglo han tenido un fuerte impacto en las modificaciones de las vinculaciones que las personas establecen con su entorno y ha disminuido el dominio directo de la familia y educación como agencias socializadoras.

Por lo general, las distintas interpretaciones que hemos venido haciendo en torno a la familia desde el mundo educativo han venido defendidas bien desde planteamientos en los que existe una cultura dominante dentro del nicho familiar, que es la que debe guiar todo tipo de interpretación y acción, situándonos más en el perfil de la postura patriarcal; bien desde postulados donde los protagonistas se sienten sumisos al marco general de referencia sin tener opción a mostrar alguno de los rasgos propios que sienten más allá del espacio familiar, formando parte de lo que sería una cultura de dependencia. Nuestra reflexión ha intentado defender, más allá de la dominancia y de la dependencia, un planteamiento pedagógico basado en la cultura de la pertenencia tanto a un ámbito familiar de referencia, como a unos espacios culturales y sociales que sirven en igual o en mayor medida como andamiaje y fundamentación al desarrollo de nuestra personalidad.

Es preciso ayudar a *leer y ver la familia* de otra manera. El sociólogo Pierpaolo Donati habla, por ejemplo, de una sugerente *ciudadanía de familia*.

Es más fácil destruir que crear; hemos derribado el edificio patriarcal que tanto tiempo ha sido el abanderado de la sociedad, pero ahora nos hacen falta nuevas apoyaturas, nuevos modelos, nuevas formas de pensamiento y acción que rescaten aquello que se encuentra en la esencia de los individuos, en sus raíces; planteamientos que recuperen la interrelación y la interpretación de elementos heterogéneos que afectan a los diversos ámbitos de las personas, principalmente como ser espacial y cultural que es por naturaleza. Es verdad que no es fácil, que existen una serie de impedimentos y de peligros que deben ser asumidos como retos, como por ejemplo

(26) "Por el contrario, una topogénesis dialógica, plantea una cultura totalmente diferente; sobre todo si se da a la noción de dialogía, todo el sentido de la palabra griega original *dia-logos*, razón o palabra que atraviesa", que va de fuera a dentro y de dentro a fuera". (Muntañola, J.: *Topogénesis. Fundamentos de una nueva arquitectura*, Barcelona, UPC, 2000, p. 70).

que el marco institucional del momento de la familia no es fijo, a parte de que existe un fuerte sentimiento de privacidad y de aislamiento del contexto comunitario, entre muchos otros aspectos. Pero todo ello debe ser asumido y reconvertido en retos que exijan salir a la palestra formas mestizas de entender los nichos familiares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Ramos, M.C.: *Concepto de sí mismo. Familia y educación*, Madrid, Dykinson, 2001.
- Alberdi, I.: *La nueva familia española*. Madrid, Taurus, 1999.
- Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fontrodona, J.: *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, Navarra, EUNSA, 2003.
- Alvira, F. y otros.: *Relaciones padres/hijos*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1994.
- Bott, F.: *Familia y res social*. Madrid, Taurus, 1990.
- Bronfenbrenner, U.: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Cavalli-Sforza, L.: *Quiénes somos. Historia de la diversidad humana*, Barcelona, Crítica, 1994.
- Fermoso, P.: *Relaciones Familiares: pareja, paternidad y patria*, en: Gervilla, E. (coord.): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, Madrid, Narcea, 2003, pp. 27-48.
- Flaquer, LL.: *El destino de la familia*, Barcelona, Ariel, 1998.
- Flaquer, LL.: *Familia y Educación*, en: AA. VV.: *Por una ciudad comprometida con la educación. Vol. 2*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Institut d'educació, 1999, pp. 87-105.
- Flaquer, LL. (ed.): *Políticas familiares en la Unión Europea*. Barcelona, Instituto de Ciencias Políticas y Sociología, 2002.
- García, J. L.: *El uso del espacio: conductas y discursos*, en: González Alcantus, J. A. y González de Molina, M. (eds.): *La tierra. Mitos, realidades y perspectivas*, Barcelona, Anthropos y Diputación Provincial de Granada, 1992.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A.: *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*, Salamanca, Ediciones Universidad, 2001.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A.: "La teoría de la educación en la encrucijada", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13, (2001) pp. 15-43.
- Geertz, C.: *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Gervilla, E. (coord.): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, Madrid, Narcea, 2003.

- Giddens, A.: *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 1993.
- Giddens, A.: *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península, 1995.
- Giddens, A.: *Sociología*, Madrid, Alianza, 1998.
- Giddens, A.: *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus, 2000.
- Jimeno, A.: *La familia: el desafío de la diversidad*, Barcelona, Ariel, 1999.
- Gordillo, M. V.: *Orientación y Comunidad. La responsabilidad social del orientador*, Madrid, Alianza, 1996.
- Hakim, C.: *Modelos de familia en las sociedades modernas: ideales y realidades*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005.
- Huber, Ch. y Baruth, L. G.; *Terapia familiar racional-emotiva*, Barcelona, Herder, 1991.
- Jiménez Godoy, A. B.: *Modelos y realidades de la familia actual*, Madrid, Fundamentos, 2005.
- López Aranguren, J. L.: "Filosofía, ecología, ecologismo", *Revista Información Ambiental*, 1 (1984) pp. 2-3.
- Muntañola, J.: *Topogénesis. Fundamentos de una nueva arquitectura*, Barcelona, UPC, 2000.
- Musitu, G. y Cava, M^a. J.: *La familia y la educación*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- Pérez Alonso-Geta, P. M^a.: *Teorías y sistemas de adquisición y transmisión cultural*, en: AA. VV.: *Antropología de la Educación*, Madrid, Dykinson, 1998.
- Reder, D. S.: *La familia en España. Pasado y presente*, Madrid, Alianza, 1996.
- Rodríguez Neira, T.: *Pedagogía y educación familiar*, en: Gervilla, E. (coord.): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, Madrid, Narcea, 2003, pp. 13-26.
- Ruiz Becerri, D.: "Relaciones de pareja", *Revista de Educación*, 325 (2001) pp. 49-56.
- Sánchez, E.: "Implicaciones educativas en la relación entre hermanos", en García Hoz, V.: *La educación personalizada en la familia*, Madrid, Rialp, 1990.
- Santos, M.: *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Soriano Ayala, E. (coord.): *La interculturalidad como factor de calidad educativa*, Madrid, La Muralla, 2005.
- Tentori, T.: *Antropología Cultural*, Barcelona, Herder, 1981.
- Zubiri, X.: *El hombre y Dios*, Madrid, Alianza, 1985.