**El papel de la familia en la educación infantil.**

**Alfredo Oliva Delgado**

**Universidad de Sevilla**

**Introducción.**

 El modelo ecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979) sostiene que los niños y niñas se desarrollan en una red de contextos interconectados entre sí, y todos ellos influyen sobre el desarrollo. Algunos de estos contextos están más alejados, aunque no por ello podemos obviarlos, mientras que otros como la familia y la escuela están muy cercanos al niño, constituyendo los escenarios más inmediatos que denominamos microsistema y en los que los niños y niñas preescolares pasan la mayor parte del tiempo. Además de las influencias por separado que cada uno de estos sistemas puede tener sobre el desarrollo y el comportamiento infantil, hay que prestar atención a las influencias entrelazadas: cómo pueden afectar las relaciones que el niño establece o las actividades que realiza en su hogar a su comportamiento en la escuela, y viceversa. Por ejemplo, aquellos niños que han establecido una relación de apego seguro con sus padres tenderán a sostener con sus compañeros y con los profesores relaciones marcadas por el afecto y la seguridad, mientras que cuando la inseguridad y la desconfianza ha teñido las relaciones infantiles con los progenitores también es muy probable que sean difíciles las relaciones con los educadores.

**CAPITULO I. Las diferencias entre familia y escuela.**

 Aunque muchos de los objetivos que persiguen y de las actividades que se realizan en la escuela y en la familia guardan mucha similitud, pues son reflejos de los valores que imperan en una determinada cultura, también aparecen importantes diferencias, ya que se trata de escenarios con distintas funciones, con distinta organización del espacio y del tiempo y en los que participan personas diferentes.

 Entre las diferencias más llamativas que existentes entre ambos contextos podrían señalarse que en la familia los niños y niñas realizan actividades insertas en la vida cotidiana y cercanas a sus intereses y motivaciones inmediatos, mientras que en la escuela las actividades realizadas suelen tener un claro carácter simbólico, pues se planifican en función de ciertos objetivos educativos a alcanzar y se sitúan un contexto ajeno al mundo del niño. También existen diferencias en cuanto al tipo de aprendizaje, más basado en la observación e imitación de modelos en la familia, y en el intercambio verbal en el contexto escolar. Por último, habría que señalar el diferente tipo de interacciones más frecuentes en cada escenario: diádicas con adultos, las familiares, y grupales con los iguales, las escolares.

 Una vez indicadas las evidentes diferencias existentes, habría que preguntarse sobre la conveniencia o no de una mayor semejanza o continuidad entre familia y escuela, de una mayor similitud entre las experiencias del niño en ambos contextos. El término discontinuidad, utilizado para referirse a las diferencias entre las experiencias del niño en su casa y en el centro educativo, refleja un cierto interés por la cohesión en estas experiencias. La idea subyacente parece indicar que toda discrepancia resulta negativa para el desarrollo infantil. De hecho, la discontinuidad entre hogar y escuela ha llegado a ser considerada como una de las causas principales de fracaso escolar para aquellos niños de medios más desfavorecidos. Pero, quizás, las diferencias que se reconocen entre hogar y centro no hayan de tener necesariamente un efecto negativo, e incluso en algunos casos podría pensarse en unas consecuencias positivas.

 De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), el desarrollo infantil se puede ver favorecido por la participación en contextos diversos, en los que el niño tenga la posibilidad de participar en otras estructuras sociales, realizar actividades diferentes y establecer relaciones con otras personas. Desde este punto de vista, el hecho de que hogar y escuela no presenten una uniformidad total desde el punto de vista de las actividades y exigencias que se plantean al niño, puede tener unas consecuencias positivas para el desarrollo, ya que cada situación puede facilitar la adquisición por parte del niño de diferentes habilidades y competencias. Este contraste puede verse, por tanto, como una fuente de equilibrio, pues el niño recibe en distintos contextos demandas diferentes y complementarias que redundan en su beneficio, pues ello daría lugar a un desarrollo más armónico. Si la escuela representase una mera extensión de la familia que no proporcionase la más mínima discontinuidad para el niño, no cabría ser muy optimista con respecto a los beneficios que podría aportar al desarrollo infantil. Sin embargo, la existencia de una discontinuidad muy marcada entre estos contextos puede tener efectos negativos. Este podría ser el caso de aquellos niños que en el colegio se enfrentan a experiencias totalmente alejadas y desconectadas de sus vivencias familiares, o que experimentan una incoherencia muy marcadas en cuanto al tipo de trato que reciben y las conductas que se alientan en uno y otro contexto. O cuando los valores que impregnan la vida familiar entran en abierta contradicción con los que imperan en la escuela. En estos casos, los niños pueden verse sometidos a presiones contradictorias que perjudiquen su desarrollo y su adaptación a la escuela.

 Además del grado o magnitud de las discrepancias, existen otros factores que pueden influir en que el impacto sea negativo o positivo, como, por ejemplo, el momento evolutivo en que se encuentra el niño. Así, durante los años preescolares es de esperar que el niño se muestre más sensible a las discontinuidades acusadas, por lo que habría que procurar que familia y escuela infantil mantuviesen una clara coherencia. En cambio, cuando se trata de niños de más edad o adolescentes, una continuidad tan acentuada probablemente carezca de sentido.

 Una de los factores que puede contribuir a aumentar la discontinuidad entre la familia y la escuela infantil es la diferencia entre los valores e ideas educativos sostenidos por padres y educadores. Cuando unos y otros discrepan claramente en sus ideas acerca de cuáles deben ser los objetivos que debe perseguir la educación infantil, o sobre cómo se debe tratar y educar a la infancia, pueden producirse algunos problemas, y tal vez, esta no sea la situación más favorable para el desarrollo infantil. Pensemos, por ejemplo, en el caso de una niña que observa con confusión como aquellos comportamientos que se alientan y estimulan en el centro educativo son reprobados o castigados en la familia. En otros lugares (Oliva y Palacios, 1997; Oliva y Palacios, 1998) hemos expuesto con detalle las diferencias y coincidencias entre las ideas de padres y educadores sobre el desarrollo y la educación infantil. En términos generales, podríamos señalar que los padres suelen manifestar unas ideas más tradicionales o academistas sobre la escuela infantil, valorando por encima de los profesores la obediencia, la disciplina y el aprendizaje de la escritura. Por el contrario, estos últimos muestran una concepción que podríamos considerar más integral, en la que junto a contenidos académicos tienen cabida otros objetivos más modernos.

Las diferencias existentes entre unos y otros no deben ocultar las importantes coincidencias aparecidas, así, como puede observarse en la tabla 1, padres y educadores están de acuerdo en considerar la socialización como el principal objetivo de la educación infantil, aunque la valoración que los padres hacen de este objetivo sea inferior a la de los maestros.

 Hay determinadas situaciones en las que las discrepancias entre padres y educadores puede resultar más acentuada y, por lo tanto, generar algunas dificultades mayores para los niños. Se trata de aquellos casos de padres de menor nivel educativo, o de quienes residen en zonas rurales, ya que estos padres muestran unas ideas bastante tradicionales que contrastan con las concepciones algo más modernas de los educadores de sus hijos. Las diferencias en las ideas de unos y otros pueden ser especialmente complicadas y generar tensiones cuando afectan a aspectos como el momento del inicio de la lecto-escritura. Así, mientras que casi la mitad de los padres de menor nivel educativo, opinan que ese aprendizaje debe tener lugar en la escuela infantil, de forma que los niños comiencen la educación primaria sabiendo leer y escribir, sólo un 20% de maestros piensa de esa manera.

 **CAPITULO II. Favoreciendo la continuidad entre familia y escuela.**

 En términos generales, podríamos afirmar que la adaptación y el rendimiento del niño en la escuela se va a ver facilitado cuando existe una cierta continuidad entre las prácticas y valores familiares y los que imperan en el aula. Una forma de garantizar esta continuidad entre contextos es la colaboración entre padres y educadores, hace ya tiempo que existe un consenso entre los profesionales del desarrollo y la educación infantil en considerar que las relaciones entre padres y educadores son muy positivas para el niño. Psicólogos tan destacados como Brofenbrenner (1979) apuntaron en su momento las consecuencias favorables que para el desarrollo del niño podían tener los vínculos o conexiones entre familia y escuela. Esta conexión supondría una mayor continuidad entre ambos contextos educativos, lo que se considera favorable para el desarrollo infantil. Algunos van aún más lejos, y postulan la mayor comunicación entre padres y maestros como una posible solución al fracaso escolar.

 También los educadores de los más pequeños conceden una gran importancia a las relaciones familia-escuela. Al menos eso se desprende de los resultados de un estudio realizado en nuestro país sobre madres y maestros de educación infantil (Oliva, 1992; Palacios y Oliva, 1991). En la Tabla 2 podemos observar cómo la práctica totalidad de los educadores encuestados considera muy importante la relación con los padres.

 La traducción de esta convicción en la práctica no debe ser fácil, como lo atestigua el contraste entre la tabla anterior y la siguiente, que recoge información sobre el tipo de relaciones que de hecho los educadores mantienen con los padres de sus alumnos (Tabla 3).

 Los contactos más frecuentes son de tipo informal y sin duda podrían servir para que padres y educadores se conocieran y para que puedieran tener ocasión de dialogar e intercambiar información. No obstante, hay buenas razones para sospechar que tales contactos cotidianos sean tan informales que se limiten a un breve saludo y, en todo caso, a un más que rápido cambio de información. La frecuencia de los contactos planificados, en los que cabría esperar una interacción más en profundidad que permitiera a padres y educadores dialogar reposadamente, es muy baja. Sin duda, la colaboración padres-educadores en la forma que sea -desde la participación en actividades del aula o la escuela, hasta las conversaciones programadas y sistemáticas- no forman parte de nuestras tradiciones en educación infantil, y desde luego tampoco en niveles educativos superiores. Esta escasa comunicación y participación de los padres contrasta con lo que ocurre en otros países, en los que la implicación de los padres en la escuela es un fenómeno algo asentado y que adopta manifestaciones muy variadas.

**CAPITULO III. La colaboración entre familia y escuela.**

 La colaboración entre padres y educadores es un fenómeno muy rico que puede tener distintas manifestaciones. Pero con independencia del tipo de colaboración que tenga lugar, un aspecto esencial de la relación entre familia y escuela debe ser el sentido bidireccional de la comunicación entre ambos contextos. No se trata sólo de que los educadores se esfuercen en transmitir a los padres de sus alumnos información sobre los objetivos, métodos y contenidos del currículum escolar, y sobre qué es lo que ellos pueden hacer en casa para apoyar la marcha escolar del niño. La comunicación debe fluir también en el sentido contrario, y los padres pueden informar de cuáles son las actividades cotidianas del niño, sus gustos y preferencias, o sus necesidades. Pueden plantear también al educador cuáles son sus valores o sus expectativas con respecto a la escuela. De esta forma, el maestro puede integrar esta información en la planificación de sus actividades, tratando su ajustarlas a los intereses y necesidades reales de sus alumnos. Este modelo destaca la oportunidad que padres y maestros tienen de intercambiar información y aprender unos de otros, y define la relación entre familia y escuela como un fuerte compromiso a largo plazo que supone un respecto mutuo, una asunción conjunta de responsabilidades, y una amplia implicación de unos y otros en distintas actividades.

 La colaboración entre padres y educadores puede adoptar distintas manifestaciones, entre las que podríamos señalar:

 \* **Participación de los padres en órganos de gestión escolar.**

 Esta participación está recogida como un derecho fundamental de los padres en el artículo 27 de la Constitución y regulada por la LODE, realizándose a través de los Consejos Escolares. Este tipo de participación resulta fundamental de cara a una democratización verdadera de la educación, y constituye el marco básico en el que tiene que encuadrarse la relación de los padres con la escuela. No obstante, la colaboración entre familia y escuela no puede limitarse a una participación de los padres en los órganos de gestión del centro.

 **\* Apoyo en casa a las tareas escolares: los padres como maestros de sus hijos.**

 Son muchas las cosas que pueden hacer los padres en este sentido, algunas de carácter general, como crear un ambiente familiar rico y estimulante a nivel lingüístico y cognitivo, y otras más específicas, como supervisar las tareas escolares, plantear al niño actividades concretas, etc. A veces los padres no encuentran fácil realizar esta tarea, por lo que resulta conveniente que desde la escuela se les oriente en estas funciones.

 **\* Participación en actividades escolares o extraescolares.**

 La colaboración de los padres como voluntarios en la realización de determinadas actividades escolares o extraescolares presenta un gran interés para niños, padres y educadores. Los niños pueden beneficiarse de alguna actividad que de otra forma tal vez no pudiera llevarse a cabo, como un taller de artesanía o manualidades, una excursión o visita extraescolar, una escuela deportiva, etc. Los padres pueden sentirse satisfechos transmitiendo sus conocimientos o habilidades, a la vez que estrechan su relación con el maestro de su hijo. Y los educadores pueden completar de esta forma y con un menor esfuerzo su programa educativo ofreciendo a sus alumnos una mayor variedad de actividades.

 Asistir a determinados acontecimientos sociales celebrados en la escuela supone un menor grado de implicación por parte de los padres, pero puede servir para que aquellos padres más ocupados acudan al colegio, conozcan las instalaciones y se relacionen con el personal del centro y con otros padres de alumnos. Un acontecimiento deportivo, una representación teatral, un concierto, o una fiesta de fin de inicio o fin de curso, son claros ejemplos de actividades que pueden organizar los educadores para provocar un encuentro informal con los padres de sus alumnos.

 Los padres también pueden visitar el aula para conocer de primera mano los métodos de trabajo del educador o para colaborar con él en alguna actividad. De esta forma tendrán una idea más exacta del tipo de apoyo que pueden prestar a sus hijos en las tareas escolares.

 **\*Conocimiento mutuo de padres y profesores.**

 Aunque casi todos los métodos expuestos sirven para que padres y maestros se conozcan e intercambien información, otros métodos más clásicos y sencillos pueden cumplir perfectamente esta función. Por ejemplo, los encuentros planificados con padres de alumnos tienen un enorme interés de cara a dar información directa a los padres sobre la marcha escolar del niño y sobre el apoyo que pueden proporcionarle desde casa. También permiten al profesor conocer algunos detalles sobre la vida familiar del niño, su historia previa y otros aspectos de interés que pueden resultarle de mucha utilidad.

 Sin duda, son muchas las posibilidades de colaboración que existen entre familia y escuela, siendo conveniente ofrecer a los padres distintas alternativas para que ellos elijan las que mejor se adapten a sus posibilidades y procurando que los horarios sean flexibles y adaptados a los padres. Mientras más cauces de colaboración se abran entre familia y escuela cabe esperar que mejor será el rendimiento del niño y su adaptación a la escuela.

ANEXOS

Anexo 1. Importancia de las distintas funciones que según madres y educadores debe cumplir la educación infantil (Escala de 1 a 8).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Madres** | **Maestros** |
| **Estimular autoestima**  | 4,08 | 6,71 |
| **Socializar** | 6,32 | 6,7 |
| **Estimular creatividad/ inteligencia** | 6,02 | 6,6 |
| **Enseñar obediencia y respeto** | 5,08 | 4,72 |
| **Enseñar lo que está bien y mal** | 4,08 | 3,72 |
| **Preparar para escuela** | 4,27 | 3,4 |
| **Iniciar lecto-escritura** | 4,02 | 3,02 |
| **Cuidar a los niños** | 2,04 | 1,5 |

Anexos 2. Importancia atribuida por los educadores al contacto con los padres de sus alumnos.

|  |  |
| --- | --- |
|  **Mucha importancia** |  92% |
|  **Alguna importancia** |  6% |
|  **Poca importancia** |  1% |
|  **Ninguna importancia** |  0%  |

Anexo 3. Tipos de contacto mantenidos por los maestros al menos trimestralmente con los padres de sus alumnos.

|  |  |
| --- | --- |
|  **Contactos informales** |  74% |
|  **Contactos con cita previa** |  59% |
|  **Contactos telefónicos o por escrito** |  14% |
|  **Reuniones con grupos**  |  31% |
|  **Colaboración en actividades diversas** |  19% |

**Referencias bibliográficas.**

Bronfrenbrenner, U. (1979). The Ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. Cast. La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós Ibérica.)

Palacios, J. y Oliva, A. (1991). Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.

Oliva, A. y Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. Infancia y Aprendizaje, 77, 61-76.

Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Ideas y valores sobre la educación infantil. Cuadernos de Pedagogía, 274, 46-49.

Oliva, A. (1992). Madres y educadores: diferentes concepciones del desarrollo y la educación infantil. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.