

Familia y escuela: dos contextos diferentes, un objetivo común

En la etapa de la educación infantil es tan habitual y práctico que las familias y las maestras se comuniquen frecuentemente, que a menudo se olvidan los motivos esenciales que hacen imprescindible esta comunicación. Desde una *perspectiva psicológica* el hecho de considerar el desarrollo de los alumnos como un proceso social y culturalmente mediado, en lugar de un proceso dirigido desde dentro y en gran parte impermeable a la influencia externa nos obliga a reflexionar sobre la importancia de los contextos principalmente la familia y la escuela, en que este crecimiento personal se hace realidad.

Así pues, se tiende a considerar que en estos contextos los pequeños asumen unos roles, establecen unas interacciones y participan en patrones de conducta cada vez más complejos. De esta manera van incorporando gradualmente los elementos propios de su cultura en la medida en que encuentran personas que les orientan en estos contextos, dejándoles participar y acompañándoles hasta la autonomía; así, el desarrollo personal será un hecho inseparable de la socialización.

Al mismo tiempo, la perspectiva ecológica, (Bronfenbrenner, 1987) insiste que aun que la calidad de estos contextos primarios o microsistemas es importante es importante, no lo es menos la relación entre los diversos microsistemas en que participan los pequeños, el autor se refiere a ello con el nombre de mesosistemas. De hecho, los contextos son diferentes pero el niño es el mismo. Asume roles específicos, establece interacciones peculiares y aprende en cada lugar aspectos de la cultura y maneras de apropiarse de ellos, a menudo se “lleva consigo” lo que le funciona en un contexto e intenta utilizarlo otro.

Como no podría ser de otro modo, la interpretación que los pequeños hacen del mundo, de sus regularidades, de las normas que lo rigen y del papel que le es propio, se apoya en lo que encuentra en los dos contextos. Y lo que encuentra tiene elementos específicos de cada entorno y otros que son comunes, especialmente en esta etapa. Así, tal vez la niña solo tiene la oportunidad de pelearse con un compañero por la posesión de un objeto en la escuela, pero tanto en casa como en la escuela tiene que comer; solo ve la televisión en casa, pero tanto en casa como en la escuela hay que recoger los juguetes cuando ha terminado el juego. Como es obvio, la entrada en la escuela supone una ampliación importantísima del medio del pequeño y gracias a esta ampliación puede acceder a nuevas relaciones, emociones y conocimientos. Pero también es evidente que si bien esta ampliación comportará, en algunos ámbitos, diferencias muy poco significativas entre lo que sucede en casa y en la escuela, en otros casos en los que la distancia cultural es mayor y se traduce en costumbres distintas, surgirán pequeñas divergencias e, incluso, abiertas discrepancias.

Cuando se habla de la necesidad de que exista una relación constructiva y estable entre escuela y familia, se pone de relieve la convivencia, primero, del conocimiento mutuo y, segundo, de la posibilidad de compartir ciertos criterios educativos capaces de limar esas discrepancias, que pueden ser entorpecedoras para el niño. Tiene que quedar claro que escuela y familia son contextos diferentes y que en ellos los pequeños deben encontrar cosas, personas y relaciones distintas; aquí radica en parte su riqueza y potencialidad. También hay que tomar en cuenta que las divergencias mencionadas no siempre son del mismo tipo. Hay muchas variables que inciden en la proximidad de la perspectiva educadora de una familia y una escuela: depende del sustrato cultural y de valores que comparte, depende del grado en que los progenitores hayan podido buscar y escoger el centro que consideran más adecuado en función de sus ideas y expectativas; depende también del grado en que las escuelas se abran hacia fuera y se muestren tal como son. Y, sobre todo, conviene no perder de vista que

las divergencias y las discrepancias, en sí mismas, no constituyen un conflicto, el conflicto se encuentra más bien en la manera de actuar de cada uno de los contextos ante una perspectiva que no coincide completamente con la suya y como los dos contextos pueden o no acercar posiciones.

En cualquier caso, desde la perspectiva psicológica de favorecer el crecimiento armónico de los niños, conviene que los educadores dirijan sus esfuerzos tanto hacia las características de las experiencias que están a su alcance desde el contexto de la escuela, como hacia las relaciones que establecen con su contexto primigenio, es decir, el familiar. Ambos comparten muchas funciones educativas que persiguen la socialización en determinados valores; la promoción de las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio persona, de relación interpersonal y de inserción social, también comparten el cuidado y el bienestar físico y psíquico y no deberíamos olvidar que ambos tienen la responsabilidad de dar apoyo a lo que los pequeños hacen en otros contextos y que potencian su desarrollo (Palacios y Rodrigo, 1998).

Desde otra perspectiva algo diferente, en cierto modo más sociológico, conviene que percibamos los cambios tan importantes que han experimentado en pocas décadas tanto la estructura familiar como la escuela. En cuanto a la primera, la concentración de la población en áreas urbanas y el auge de los valores que priman la independencia y el individualismo por encima de otros como, por ejemplo, la solidaridad y los sentimientos de pertenencia, han hecho que las familias cada vez sean más pequeñas y al mismo tiempo se encuentren más solas, en algunos casos sin lasos de afecto en el entorno más cercano. No hace mucho tiempo – y aun sucede en algunas zonas – la familia extensa (abuelos, hermanos, primos, etc.) funcionaba como un sistema de apoyo emocional y material. Los nuevos progenitores tenían el apoyo de sus padres en la experiencia compleja de la paternidad. En cierto modo, las responsabilidades estaban más repartidas y, además, los niños tenían diferentes modelos y relaciones amplias que les permitían establecer vínculos y realizar aprendizajes más variados.

A esto hay que añadir que el propio concepto de familia “nuclear” estándar (padre, madre e hijos) empieza a ser cuestionado desde distintos sectores. Hay quien argumenta que en una época en la que proliferan las familias monoparentales, las familias unidas y reconstruidas y en que cada vez son más frecuentes las adopciones, las acogidas temporales, los progenitores del mismo sexo, conviene que nuestros modelos se ajusten a las nuevas realidades si no queremos correr el riesgo de actuar con prejuicios, Schaffer (1994) alerta respecto al hecho de que los profesionales (maestras, asistentes sociales, psicólogos) no estamos inmunizados contra estos prejuicios, como demuestra el hecho de que ante videos de pequeños de diferentes edades y situaciones familiares tendemos a considerar más problemáticos e inadaptados a los que creemos que proceden de familias no estándares. Así mismo, los propios trabajos de Schaffer y los pioneros de Bronfenbrenner coinciden en subrayar la importancia de las relaciones interpersonales que se establecen en la familia por encima de la estructura de esta, así como el hecho de que estas relaciones estén condicionadas por el apoyo y la ayuda que reciben de sus miembros de los familiares significativos (por ejemplo, del cónyuge que no vive en el hogar en el caso de divorcio; de abuelos o de otros familiares que pueden colaborar) y de instituciones y servicios sociales.

En cualquier caso, estas nuevas estructuras familiares a menudo están sometidas a situaciones de estrés debido a que un solo progenitor tiene que asumir las responsabilidades y labores que en otras situaciones pueden ser repartidas o compartidas, con las correspondientes cargas económicas que se soportan en muchos casos y, sobre todo, debido a los estereotipos sociales construidos, en torno a las familias diferentes, que siguen siendo

vigentes a pesar de los resultados de las investigaciones que las ponen en entredicho, y que entorpecen sus posibilidades de desarrollo.

Así mismo, las exigencias sociales sobre lo que se considera una persona educada han aumentado notablemente en pocos años. Paralelamente, se han incrementado las expectativas sobre la potencialidad educativa de la familia y de las escuelas, que, además han encontrado serios competidores en su tarea. El impacto entre los niños y niñas de los lenguajes, mensajes y valores que se transmiten a través de los medios de comunicación –especialmente la televisión- y de los videojuegos todavía no se ha podido ser evaluado de manera sistemática y precisa, pero todo indica que es notable y, a veces, es contradictorio con lo que se quiere transmitir desde instancias educativas “profesionales”. En los últimos años, el acceso generalizado a internet en nuestras sociedades genera enormes flujos de información escasamente contrastada y poco organizada, educar quiere decir cada vez más formar en las herramientas y los criterios que permitan navegar, y no naufragar por el inmenso y caótico océano informativo.

En cuanto a la escuela general y a la etapa de educación infantil en particular, los cambios no han sido menos espectaculares. Nadie pone en duda, hoy, que educar no se reduce a instruir. La opción de una formación integral, que tenga en cuenta todas las capacidades de la persona, es una opción razonable, pero al mismo tiempo compleja y difícil. En el caso de los más pequeños, la asunción educativa de la escuela no significa abandonar las actividades destinadas a su bienestar físico. Es necesario reconsiderar lo que se hace en la escuela desde todos los ángulos con el fin de potenciar el desarrollo de los pequeños, utilizando todas las actividades para estimularlo. Educar desde la escuela hoy en día implica unas dificultades específicas y diferentes de las que existían hace algunos años. Sin ánimo de exhaustividad, los maestros de la etapa de educación infantil reciben desde hace tiempo en sus centros, familias inmigrantes, con toda la riqueza que supone esta cobertura, pero también con los dilemas que puntualmente se pueden generar alrededor de determinadas tradiciones y costumbres, la necesidad de decidir que es negociable y que no lo es; pensando en el bienestar y los derechos de los niños, exige discusión, acuerdos y una combinación de firmeza exhaustividad que no es fácil de lograr. Otra dificultad, que quizás no es nueva, pero que parece más inquietante en los últimos años, es el malestar que generan algunas familias que no saben poner los límites que sus hijos necesitan para crecer responsablemente: muy a menudo los maestros de la etapa ven los problemas, pero no tienen los recursos necesarios (ni muchas veces se sienten moralmente autorizados) para facilitar intervenciones en estas familias. Una situación similar se plantea cuando las exigencias laborales de una familia hacen que su hijo pase más tiempo del que se considera adecuado en el centro de educación infantil: ¿Qué hay que hacer en estos casos, en que entra en conflicto esta apreciación con el conocimiento de la necesidad de la familia?

Todos estos condicionamientos de carácter social, que solo hemos apuntado, producen sentimientos de desconcierto, perplejidad y muchas veces soledad en los agentes educadores; la complejidad de la labor puede abrumarlos fácilmente y, ante dicho sentimiento, la tentación de delegar parcial o totalmente la propia responsabilidad en otros contextos puede ser muy fuerte. Tal vez así se entiendan las quejas de las maestras

En la relación con los maestros, los padres y las madres aprenden a conocer nuevas dimensiones de sus hijos, qué duda cabe que la escuela representa una ampliación importantísima del medio en que interactúa el pequeño: adultos diferentes, otros compañeros, espacios físicos y objetos distintos, nuevas pautas de relación, etc. La información sobre como está y actúa en la escuela con otros adultos y compañeros y compañeras puede enseñarles a

ver a su hijo o hija de manera diferente – tal vez, ese niño que en casa es un angelito, en la escuela es más movido; tal vez, la pequeña tirana de casa en la escuela se muestra más solidaria- y quizá esta representación les permita esperar cosas diferentes, en un sentido menos determinista del habitual.

En esta etapa, conocer a los niños no significa querer definir o “etiquetar”. El pequeño empieza a ser él mismo, a diferenciarse de los demás y a construir su propia identidad, por lo cual es indispensable que las personas que le educan y con las que convive no se hagan representaciones estáticas de su persona, ya que siempre se las acabarían transmitiendo y le condicionaran. Por el contrario, hay que ser muy cautelosos, tanto en la escuela como en casa, para no caer en definiciones ni clasificaciones, conviene sustituir el verbo *ser* (Carlos es...) por verbos más flexibles como *mostrarse o estar* (Carlos se muestra...) de esta manera dejamos la puerta abierta a los cambios y la aceptación de maneras de ser diferentes o nuevas en el pequeño.

Se trata de un conocimiento progresivo y mutuo que tiene la virtud de proporcionar indicadores para que familiares y maestras no solo conozcan mejor al niño que vive en ambos contextos, sino para que también se hagan una representación cada vez más ajustada de los demás interlocutores. No hay duda de que todo ello puede contribuir a que todos nos veamos de manera más ajustada, a entender mejor qué pasa en cada contexto y, en definitiva, a vivir con más tranquilidad todo lo que hace referencia a la educación del pequeño. Los contactos entre progenitores y maestros deben servir para que puedan verse como colaboradores, personas que comparten determinados tareas e intereses. Es muy importante evitar cualquier manifestación o comportamiento que contribuya a hacerse representaciones mutuas no deseadas (rivales, expertos/inexpertos, etc.) que cree dependencias excesivas de unos respecto a los otros o que establezca límites insuperables en relación con la acción educativa que en ambos contextos está destinada a un mismo alumno.

- Establecer Criterios Educativos Comunes

Una consecuencia interesante del conocimiento compartido progresivo que van construyendo padres, madres, maestros sobre el pequeño es la posibilidad de establecer criterios educativos comunes. Cada contexto es diferente y, por lo tanto, son diferentes las pautas de relación que se establecen, los roles, las actividades en que estos se manifiestan y las conductas esperables. Pero muy a menudo surge la necesidad de establecer determinados acuerdos que favorezcan la transición del pequeño de un contexto al otro, la coherencia de lo que se le pide o lo que se le prohíbe; es decir, que favorezcan su desarrollo.

Muchas veces, padre, madre y maestro actuamos de manera diferente ante una misma manifestación del pequeño, a menudo cuando esto sucede, sentimos la tentación de mostrar la bondad de nuestra actuación por encima de la otra persona. Ahora bien, ¿Por qué actuamos de manera diferente? Probablemente por muchos motivos, pero uno que no siempre se valora lo suficiente es la diferencia de interpretación de esa misma manifestación o comportamiento. Una condición previa para acordar estrategias de intervención en relación con el pequeño consiste precisamente en ponernos de acuerdo en la interpretación de la conducta que nos preocupa. Tal vez nosotros nos sentiremos angustiados ante un niño o una niña que se muestra retraído, mientras que quizá su madre sabe que siempre se comporta así hasta que adquiere (y resulta que para adquirir confianza este niño requiere más tiempo del que nosotros consideramos razonable). Actuar ante este hecho y otros parecidos exige estar de acuerdo con

su significación. A ello hay que añadir que las condiciones del contexto, en casa y en la escuela, son diferentes, lo cual contribuye también a que la actuación de las personas ante ciertas manifestaciones de los pequeños esté influida por el contexto institucional: cantidad de niños y niñas, espacios amplios o reducidos, números de adultos, etc. Tal vez en casa, por ejemplo, la madre o un abuelo podrán vigilar constantemente a la niña o niño, insistiendo para que recoja los juguetes, mientras que en la escuela ese comportamiento deberá regularse de forma distinta y probablemente menos individualizada. Es lógico que, al inicio, responda de manera diferente y que en su casa sea ordenado y en la escuela se resista aguardar las cosas.

Por otro lado, cuando nos proponemos establecer ciertas estrategias o pautas de actuación acordadas con la familia, no deberíamos olvidar nunca que se trata de esto, de una familia que posee sus pautas de relación, su dinámica y su equilibrio. Solo desde el respeto y la valoración de la familia –y solo desde el respeto y la valoración de la familia respecto a la escuela- podremos llevar a cabo eso tan difícil que consiste en tomar decisiones sobre la educación de los niños. Conviene no olvidar que no existe familia estándar, que cada familia es distinta y que tiene su historia y su forma peculiar de regularse. Evitar dar lecciones o infravalorar las estrategias que han adoptado unos padres y renunciar a creer que la visión de la escuela es necesariamente mejor que la de la familia, son premisas a partir de las cuales se puede establecer una relación constructiva.

En un clima de respeto y de valoración mutuos, presididos por la seguridad de la discreción y de la confidencialidad, será posible acordar pequeñas estrategias, cosas concretas y alcanzables que consideramos necesarias para el desarrollo correcto del alumno. Puesto que no se trata de imponer nada, sino negociar y alcanzar acuerdos, tendremos que explicarnos y escuchar, saber pedir y ceder, e implicarnos también (adoptando nosotros mismos la estrategia en cuestión, manteniendo contactos frecuentes con la familia para hablar, observando al niño, etc.) En el proceso que hemos contribuido a poner en funcionamiento.

La diversidad de pautas culturales, de tradiciones, de modelos educativos que hoy confluyen en una misma escuela puede plantear unos casos más difíciles que otros: ¿hasta qué punto es necesario aceptar determinadas pautas educativas de una familia que colisionan con lo que se halla más o menos aceptado? La respuesta solo puede tener como referente los derechos del niño a lo que respecta a su bienestar físico y psíquico y los principios que regulen la convivencia democrática. El respeto y la valoración que merecen todas las familias no debería ser un obstáculo para identificar y procurar encontrar los medios que permitan reorientar actuaciones eventuales que transgredan los derechos y los principios mencionados.

En el establecimiento de criterios educativos comunes, un caso específico es el de las *familias de niños y niñas con necesidades educativas especiales* causadas por condiciones personales o de tipo social.

Naturalmente, no podemos generalizar, dado que cada caso es diferente, pero hay que tener presente que estas familias están aprendiendo a aceptar que su hijo o hija es distinto, y que este aprendizaje a menudo es muy duro y puede provocar un abanico muy amplio de sentimientos: culpabilidad, angustia, incompetencia, exigencia desmesurada hacia los educadores y educadoras, protección excesiva del hijo o hija, negación del problema, etc. A veces estos padres y madres tienen expectativas poco positivas respecto al niño y a su propia actuación como agentes educadores, y esto es más evidente cuanto más graves y permanentes sobre sus necesidades. Otros, en cambio, tienden a no percibir dificultades y actuar de una manera poco adecuada para el niño porque, en definitiva, niegan el problema.

A su vez, los maestros también pueden sentirse abrumados ante un niño o una niña diferentes, cuya actuación es menos previsible que la de sus compañeros y sobre cual tienen la sensación de que ejercen menos influencia. Con frecuencia experimenta sentimientos de rechazo o de implicación excesiva; a menudo predomina un sentimiento de incompetencia, de no saber que hacer. Sin duda, estos sentimientos influyen tanto en la interacción con los pequeños como en la relación con su familia., que puede ser menos fluida de lo que sería deseable. Son sentimientos quizá inevitables, pero que pueden atenuarse si se puede hablar de ellos, si se puede recibir orientación para gestionar la situación y si se puede trabajar de manera compartida con especialistas que desde su perspectiva incidan en la respuesta educativa que se construye en relación con el pequeño.

En estos casos, la intervención de otros profesionales –psicopedagogos, terapeutas, logopedas, psicólogos, etc- es algo necesario que contribuye a dar seguridad tanto a los padres como a los educadores. La colaboración de todos los afectados es imprescindible; los progenitores, y sobretodo los niños y niñas, se beneficiarían del trabajo de seguimiento compartido que maestras y otros profesionales establezcan en relación con el alumno. Aunque cada uno lo haga desde su lugar específico, los mensajes y los criterios que se transmiten a las madres y los padres deben ser compartidos y conocidos si no se requiere correr el riesgo confundirlos y contribuir a su inseguridad.

- Ofrecer Modelos de Intervención y Relación con los Niños

Muchos padres y madres se quedan atónitos cuando ven a su pequeño salvaje recoger cuidadosamente los juguetes en la escuela, lavarse las manos antes de comer o dormir plácidamente la siesta. “¿Cómo es posible?” ¡en casa no hay manera!. Y a veces no lo dicen, pero seguro que lo piensan.

Las relaciones que se establecen en clase son diferentes de las que se crean en la familia y esto hace que los pequeños aprendan nuevas formas de comportarse, de hacer y relacionarse. Cuando la escuela se abre a la presencia de los progenitores, deja que estos comprueben que sus hijos se relacionan con otras personas.

En nuestro país, existen muchos centros que impulsan la participación de las familias en el aula, aunque a veces se desconocen y apenas se divulgan. También comienzan a aparecer experiencias en las que padres, madres, pequeños y profesionales comparten momentos de juego y de cuidado, y en las que los progenitores ven a sus hijos en relación con otros niños y niñas y personal especializado, al mismo tiempo que pueden compartir su visión con la de otras familias. La valoración de estas experiencias es muy positiva ya que se pone de relieve su contribución para dotar a los padres y madres de recursos nuevos para relacionarse con sus hijos. Se trata de actuaciones muy similares a lo que Cataldo (1987) denomina “Programas de Participación”

“Los Programas de Formación de Padres” son una fórmula utilizada ya en otros lugares para trabajar con los progenitores nuevas maneras de intervenir educativamente en los pequeños. Se trata de actuaciones realizadas desde la escuela que tienen la intención de incidir en un determinado ámbito o función de la familia, con el propósito explícito de optimizarlo. Desde hace tiempo muchas escuelas organizan charlas destinadas a los padres y madres sobre temas concretos destinadas a ayudar a las familias a enriquecer su intervención sobre sus hijos en una actuación que compensa determinadas dificultades y proviene de la aparición de problemas posteriores. Cuando estos programas se trabajan de manera conjunta constituyen un beneficio para los pequeños y sus familias, así como un ámbito de colaboración

y responsabilidad compartida y generalmente gratificante, tanto para el profesorado como para los otros profesionales que en ellos intervienen.

- Ayudar a Conocer la Función Educativa de la escuela

Las relaciones entre familia y centro educativo tienen que proponerse que los progenitores puedan comprender, aceptar y valorar la tarea educativa de la escuela. En la etapa de educación infantil conviene proponerse que las familias conozcan y valoren lo que se hace en la escuela, ya que está muy generalizada la idea de que niños y niñas van a jugar, y que no hay que saber mucho para que jueguen, para cambiarlos o para darles de comer; hay que tener paciencia, gracia, tienen que gustarte los niños, etc.

La reflexión sobre qué se hace y por qué se hace, imprescindible para que el equipo de maestras progrese hacia una práctica más fundamentada y explícita, también tiene que darse a conocer. Conviene preparar con mucha atención las reuniones colectivas con las familias, lo que no quiere decir necesariamente que sean muy formales o frías: significa disponer de un guion, explicar cuáles son los objetivos de la escuela para esta edad, qué actividades se tiene previsto realizar para alcanzarlos o como se organizarán el contacto y la participación de los progenitores.

Las entrevistas individuales son también un buen instrumento para asegurarse de que padres y madres comprendan qué se hace en la escuela y confíen en ella. Para lograr una mejor comunicación con las familias podemos manejar varios tipos de entrevistas:

- Entrevistas de ingreso a la escuela
- Entrevistas solicitadas por los padres o los propios maestros para tratar algún aspecto específico o mantener intercambios de puntos de vista.
- Entrevistas vinculadas a la comunicación de la evaluación de los alumnos.