

Editorial. La educación infantil como tarea compartida

Miguel A. Zabalza Beraza

España

Con algunas cosas conviene ser claros y honestos: no resulta viable una Educación Infantil de calidad sin una intensa participación de las familias. Y en esto no deberían caber titubeos ni el típico relativismo del “depende...”. Puede que la relación con las familias no sea siempre fácil; puede que las agendas de educadores y padres estén tan sobresaturadas que cueste mucho trabajo liberar tiempos para los contactos y la colaboración; puede que la actual cultura profesional de los docentes tienda a ser demasiado escolar y les cueste abrirse a las familias, al igual que la actual cultura familiar puede llevar a algunos progenitores a vivir la escuela infantil de sus hijos como algo ajeno a ellos y que deben atender los maestros que para eso les pagan.

El documento de la OCDE, *Starting Strong III* (2012), comienza su apartado sobre las relaciones familia-escuela con este texto contundente:

La implicación de los padres se ha ido considerando cada vez con más fuerza como un importante factor para incrementar el desarrollo saludable de los niños y su aprendizaje. Se reconoce que el estar implicados en la educación de sus hijos es un derecho fundamental y una obligación para los padres. También que la colaboración entre padres y educadores es un elemento crítico para que los educadores tengan un conocimiento amplio en torno a los niños que atienden. Además de todo ello, la investigación ha demostrado que la implicación de los padres – especialmente, asegurando aprendizajes de alta calidad en sus hogares y comunicándose con los educadores- está fuertemente correlacionado con el posterior éxito académico de los niños, con la duración de su escolaridad, con su desarrollo emocional y con su adaptación a la sociedad (p. 217).

Y como recuerda Favre en este mismo número de la revista, la experiencia y los muchos trabajos que sobre educación familiar han ido apareciendo tras las aportaciones pioneras de Pourtois en los años 70, resulta mucho más efectivo trabajar con las familias en proyectos educativos compartidos que insistir en modelos de intervención directa sobre los niños, dirigidos a incrementar sus capacidades individuales. Esta idea puede resultar extraña para personas poco familiarizadas con el desarrollo infantil pero está cargada de lógica. La evolución y crecimiento de los niños y niñas pequeños se produce, en general, en base a la potencia que en su caso tengan los tres ejes básicos de su desarrollo: ellos mismos, su familia (o contexto) y la escuela o programa infantil al que asistan. La energía con que nacen, fruto de la salud de un niño (y por tanto de sus condiciones somáticas e intelectuales; de su herencia, al cabo) será fundamental para marcar el desarrollo de sus primeros años y anticipar lo que habrá de ser su futuro como adulto. La familia es la segunda gran fuente de energía en aspectos como la alimentación, el descanso, las condiciones afectivas y

de apoyo, el marco de estimulaciones y experiencias que se le ofrezcan, etc. Y, como demuestran las investigaciones más recientes, la escuela infantil o los dispositivos institucionales a los que los niños pequeños hayan asistido en sus primeros años, constituyen el tercer gran eje de desarrollo con influencias claras y notables en su crecimiento personal, social e intelectual. Pero lo más importante de esta triple fuente nutricia del desarrollo infantil es que cada uno de dichos ejes, aunque posee una capacidad de influencia propia y diferenciada, viene condicionado por los otros. Los tres ejes se limitan y/o potencian mutuamente en función de sus características y de las influencias que ejerzan sobre los otros.

Un niño o niña pequeño puede ir progresando en su desarrollo de manera adecuada si su propia configuración somática y neurológica es adecuada y posee una potencia razonable. En esos casos, incluso aquellos que nacen en el seno de familias más débiles y en contextos con escaso apoyo escolar, pueden ir creciendo sanos y fuertes y sin grandes pérdidas evolutivas si la situación carencial no se alarga en exceso. Otro tanto puede suceder con niños y niñas cuya constitución personal no sea tan favorable pero cuyas condiciones familiares y escolares sean positivas y puedan suplementar las dificultades personales. Y otro tanto podríamos decir de aquellos niños y niñas cuyos apoyos escolares sean deficitarios pero cuenten con una fortaleza personal elevada y unas familias que complementan los déficits de las escuelas. En definitiva, el máximo desarrollo infantil se consigue cuando los tres ejes funcionan adecuadamente y/o cuando, no siendo así, algunos de los ejes está en condiciones de suplementar las carencias de los otros. A condiciones más positivas en los tres ejes, mejor desarrollo infantil es predecible. Cuantos más sean los ejes que actúan en condiciones negativas, mayor riesgo se corre de que el desarrollo resulte deficitario porque habrá menos posibilidades de que la suplementación por parte de los otros ejes pueda resultar efectiva.

Resulta fácil entender, desde esta perspectiva interactiva, que, dejando al margen las condiciones personales de cada niño/a, una educación infantil que se desarrolle combinadamente entre familias y escuelas ha de ser, necesariamente, más efectiva que aquella otra en que cada uno de dichos ejes funcione de manera independiente y sin combinar sus influencias. De ahí la importancia de la relación entre familias y escuelas infantiles que abordamos como tema monográfico en este número de RELADEI. Una relación que puede adoptar muchas formas e intensidades: la *presencia* de padres en la escuela o visitas de educadores a las casas familiares, la *información* sobre las actividades realizadas, la *colaboración* en iniciativas diversas, los procesos de *formación* compartidos, el *trabajo* conjunto en diversos proyectos. La literatura internacional ha solido distinguir entre diferentes niveles de implicación de los padres y familias: “*Family-school partnership*”, “*Parental involvement*”, “*Family involvement*”, “*Parental engagement*”.

No cabe duda de que un planteamiento de este tipo, que busque la mejor combinación y sinergia entre escuelas y familias exige que muchos de nosotros (educadores y padres) cambiemos el chip mental con el que habitualmente actuamos. Una educación bien integrada entre familias y escuelas infantiles requiere de, al menos, 5 condiciones básicas: (1) conocimiento mutuo; (2) aprecio y valoración del trabajo que se hace en el otro contexto; (3) un discurso común sobre la educación y la calidad de vida; (4) la participación activa de ambos en prácticas educativas conjuntas o combinadas; (5) la investigación compartida sobre aspectos relevantes del desarrollo de los niños. Como puede constatarse, se trata de modalidades de relación bien alejadas de la típica despreocupación de unos y otros por lo que pasa en el otro lado de la vida de los niños. Esos dos contextos de vida que marcan tan fuertemente la vida de los niños pequeños no pueden resultar ajenos el uno al otro.

Otro aspecto importante de lo que nos van diciendo las investigaciones tiene que ver con la necesidad de reconocimiento, por parte de las escuelas y los educadores, del importante papel educativo que desarrollan las familias. Constatación que va al socaire de los tiempos y que

coincide, afortunadamente, con la mayor conciencia que van teniendo los padres y familiares de que la educación no solo es cosa de la escuela sino que va a depender, en una gran medida, de lo que ellos mismos hagan. Por algo, las investigaciones y documentos internacionales señalan que el lograr que el contexto de vida familiar se convierta en un contexto de aprendizaje para los niños y niñas pequeños (“*Home learning environment*”) resulta básico para lograr un buen desarrollo intelectual y escolar futuro. Y, por el contrario, un ambiente hogareño pobre en estimulación y experiencias de aprendizaje ha resultado ser una de las principales causas de un resultado escolar deficiente durante la enseñanza básica. Se ha llegado a hablar, por ello, de una especie de *currículo del hogar*, que integraría elementos formales e informales. Desde las rutinas diarias (vestirse y desvestirse, prácticas de higiene, llamadas telefónicas, comidas, juegos) hasta actividades más formales (lectura de libros, visitas a centros culturales, actuaciones de exploración, etc.). Como han constatado Melhuis (2010)¹ y Sylva et alii (2010)² en sus investigaciones longitudinales, el mayor impacto en el desarrollo infantil lo tiene el hecho de que los padres participen intensamente en el aprendizaje de sus hijos entre los 10 y los 36 meses. De ello se derivan mejores puntuaciones en Lengua y Matemáticas cuando sus hijos tengan 11 y 18 años

Y aunque en esta ocasión hablemos de la relación entre familias y escuelas infantiles, no debemos dejar de lado la “*comunidad*” en su conjunto pues solo desde ese enfoque global podremos construir una auténtica “*cultura de la infancia*” en nuestros contextos. Ball (1994)³ lo denominaba “*triangle of care*” (padres, educadores y comunidad con enfoques educativos comunes o, al menos, compatibles). También el documento de la OCDE, *Starting Strong III* (2012)⁴, insiste en ello:

Por otra parte, la implicación de la comunidad se ha señalado con fuerza como un importante aspecto de la política educativa. La comunidad puede actuar como “conector” entre las familias y la escuela, así como con los servicios dedicados a la infancia; también puede actuar como “red social” para apoyar a los padres en la reducción del estrés y en la posibilidad de tomar buenas decisiones sobre todo en el caso de familias desaventajadas; y como “ambiente” para promover la cohesión social y el orden público. También como fuente de recursos (p. 217).

Barton (2003) insistía en que la colaboración entre la comunidad local y la escuela es uno de los factores clave para la motivación al aprendizaje y el desarrollo infantil. También esto es fácil de entender. Nunca funcionó demasiado bien aquel dicho inglés de “*my family my castle*”, sobre todo si en esa idea de castillo se busca sobre todo la defensa de todo lo externo, la separación del mundo y los otros como algo peligroso. Muy al contrario, una buena relación con la comunidad nos permitirá beneficiarnos de todos sus recursos, enriquecer el mundo experiencial de nuestros hijos, porque les permitirá a ellos y ellas ir creciendo con el sentimiento de curiosidad, cooperación y empatía alimentando su mirada y sus actitudes. Y desde el punto de vista de la educación y las escuelas, la colaboración con la comunidad nos permitirá llegar mejor a las familias de difícil acceso y generar sinergias que permitan complementar, desde las sinergias comunitarias, sus posibles carencias.

Y, así, podemos concluir esta pequeña reflexión tal como la iniciamos: no es pensable una buena Educación Infantil si familias y escuelas (y, también, la comunidad) no trabajamos juntos. Como en el manido dicho Massai: “*para educar a un niño se precisa de toda la tribu*”. No nos queda otra.

¹ Melhuish, E. (2010). *Impact of the Home Learning Environment on Child Cognitive Development: Secondary Analysis of Data from ‘Growing Up in Scotland’*. Edinburgh: the Scottish Government.

² Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (Eds) (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge

³ Ball, C. (1994). *Start Right: The importance of Early Learning*. London: RSA.

⁴ OCDE (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. París: OCDE