



Revista Electrònica

 **investigació
novació**

Educativa i Socioeducativa

*Contextos de colaboración familia-escuela durante
la primera infancia*



Marisa Mir Pozo
Margalida Batle Siquier
Marta Hernández Ferrer

Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia

Resum

En el present article es fa referència al paper de la família i l'escola com a primers contextos de desenvolupament i socialització a partir del dret dels infants a rebre una atenció adequada a les seves necessitats bàsiques.

D'aquí la transcendència de la coresponsabilitat educativa per potenciar la cultura de criança i reforçar les capacitats educatives dels pares i les mares mitjançant els múltiples recursos i canals de comunicació, espais d'acollida i trobada. Així mateix s'exposen alguns àmbits i programes d'intervenció amb famílies, l'organització de contextos optimitzadors del desenvolupament infantil, i el perfil dels professionals que atenen la primera infància.

Per adaptar-se a les noves necessitats de la societat, l'escola ha d'obrir les portes i comptar amb la participació i l'ajuda de les famílies per esdevenir una comunitat d'aprenentatge i una forma de suport social a les pràctiques educatives familiars.

Paraules clau

Educació infantil, família, serveis educatius a la primera infancia

Resumen

En el presente artículo se hace referencia al papel de la familia y la escuela como primeros contextos de desarrollo y socialización y se alude al derecho de los niños y las niñas a recibir una atención adecuada a sus necesidades básicas.

De ahí la trascendencia de la corresponsabilidad educativa para potenciar la cultura de crianza y reforzar las capacidades educativas de los padres y madres a través de los múltiples recursos y canales de comunicación, espacios de acogida y encuentro. Asimismo se exponen algunos los ámbitos y programas de intervención con familias, la organización de contextos optimizadores del desarrollo infantil, y el perfil de los profesionales que atienden a la primera infancia.

Para adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad la escuela debe abrir sus puertas y contar con la participación y la ayuda de las familias convirtiéndose en una comunidad de aprendizaje y una forma de apoyo social a las prácticas educativas familiares.

Palabras clave

Educación infantil, familia, servicios educativos en primera infancia

Marisa Mir Pozo, Psicóloga y doctora en Psicopedagogía
Margalida Batle Siquier, Psicopedagoga y maestra de infantil
Marta Hernández Ferrer, Psicóloga
Profesoras del departamento de Psicología y Pedagogía Aplicada
Grupo de investigación de Educación Infantil
Universidad de las Islas Baleares

Per citar l'article

“Mir, M., Batle, M. y Hernández, M.,(2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1 , n. 1, PAGINES 45-68. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html en (poner fecha)”

Los planteamientos y sentido de las relaciones familia escuela han ido evolucionando dotándolas de coherencia e incorporando progresivamente un discurso de colaboración cada vez más estructurado hasta el punto de que esta cooperación se ha convertido en uno de los ejes que definen la calidad educativa en la etapa 0-6 y uno de sus retos más importantes.

La participación de los padres en el planteamiento educativo de un centro de educación infantil es una garantía de eficacia de la acción educativa. Y en la educación de los más pequeños es uno de los criterios más claros de calidad de la oferta educativa debido a la especificidad de los aprendizajes antes de los seis años, a la necesidad de completar la acción educativa sobre el niño y al impacto de los programas compensatorios (Palacios y Paniagua, 1992).

La colaboración familia-escuela dirigida a orientar a las familias y a fomentar el acuerdo sobre los objetivos educativos, es una manera de promover el desarrollo infantil y, a la vez, de apoyar y hacer crecer la competencia educativa de las familias ya que, desde el acuerdo y la confianza mutuas, los profesionales de la educación pueden ayudar a las familias a reforzar determinadas prácticas educativas y a hacer ver los problemas implicados en otro tipo de actuaciones.

La atención en el momento evolutivo inicial del niño depende de las condiciones que el adulto le proporcione. La familia y la escuela son los contextos que contribuyen a crear el ambiente adecuado que propicie el desarrollo saludable del niño, es decir, que crezca física, psíquica y emocionalmente sano.

Importancia del contexto familiar en el desarrollo infantil

La responsabilidad de educar a los hijos ha recaído durante muchos años en el grupo familiar y progresivamente, la escuela y otros agentes educativos han ido asumiendo la tarea y la responsabilidad de satisfacer las necesidades que plantea el desarrollo de los niños y las niñas y de preparar su futuro en el seno de la sociedad.

La familia es para el niño su primer núcleo de convivencia y de actuación, donde irá modelando su construcción como persona a partir de las relaciones que allí establezca y, de forma particular, según sean atendidas sus necesidades básicas (Brazelton y Greenspan, 2005). Este proceso de construcción de su identidad se dará dentro de un entramado de expectativas y deseos que corresponderán al estilo propio de cada núcleo familiar y social.

Los padres como primeros cuidadores, en una situación “suficientemente” buena, establecerán un vínculo, una sintonía con el niño/a que les permitirá interpretar aquellas demandas de atención y de cuidado que precise su hijo en cada momento. Ellos serán los primeros responsables en la creación de unos canales y significación que favorecerán la construcción de la identidad del niño. López (1995, 9) a partir de sus investigaciones sobre las necesidades de la infancia y la atención que éstas precisan afirma que:

“... Para la infancia no es adecuado cualquier tipo de sociedad, cualquier tipo de familia, cualquier tipo de relación, cualquier tipo de escuela, etc. sino aquéllas que le permiten encontrar respuestas a sus necesidades más básicas. El discurso de las necesidades es hoy especialmente necesario, porque no todos los cambios sociales

que se están dando en la estructura familiar y en la relación padres e hijos están libres de riesgos para los menores”.

Las prácticas educativas parentales no sólo son la primera influencia para el niño y la niña sino también la más significativa ya que muestran la manera en que los niños son educados y tratados por sus padres según algunas investigaciones como las de Ainsworth y Bell (1970); Schaffer y Crook (1981); Rodrigo y Triana (1985); Palacios y Oliva (1991); Goodnow (1996); Rodrigo y Palacios (1998); Hidalgo (1999); Palacios; Hidalgo; Moreno (2001); Sánchez (2001); Alonso García (2002); Barudy (2005).

Según Barudy (2005) los buenos tratos a niñas y niños aseguran el buen desarrollo y el bienestar infantil y son la base del equilibrio mental de los futuros adultos y, por tanto, de toda la sociedad. El punto de partida de los buenos tratos a la infancia es la capacidad de madres y padres para responder correctamente a las necesidades infantiles de cuidado, protección, educación, respeto, empatía y apego. La competencia parental en estos aspectos vitales permite que las niñas y los niños puedan crecer como personas capaces de tener una buena autoestima y de tratar bien a los demás.

Este autor ofrece una descripción precisa de los daños que pueden causar la falta de competencia y a menudo de conciencia de madres y padres que por diversos factores de tipo individual o contextual están demasiado ocupados con sus problemas profesionales o sentimentales para hacerse cargo de sus hijos y proyectan en éstos sus propias carencias e insatisfacciones. Esta clase de malos tratos, a menudo inadvertidos, pueden causar trastornos de apego y otros síntomas del comportamiento que manifiestan el sufrimiento invisible de los niños.

Es evidente que la familia juega un papel fundamental al ser el contexto en el que las niñas y los niños establecen sus primeros vínculos afectivos, en donde aprenden las primeras cosas y en donde el mundo comienza a cobrar sentido. También es cierto, que la red social de apoyo de la cual disponía la familia (abuelos, vecinos, ...) que de alguna manera ejercía una función de coparentalidad, ha ido mermando su presencia debido a transformaciones socioculturales de diversa índole como la pérdida de la primacía del modelo familiar, la incorporación de la mujer al mundo laboral extradoméstico, el retraso en la edad de la maternidad, el cambio en las tipologías familiares, el incremento en la esperanza de vida (Aparici, 2002). Y cada vez existe más conciencia social de que el cuidado de la primera infancia debe hacerse de forma diferente a como se realizaba tradicionalmente.

La desaparición de apoyos sociales en el propio ámbito familiar y la falta de otros nuevos en la organización de las sociedades modernas, hace que muchas familias se encuentren inseguras y desorientadas en cuanto a pautas de crianza adecuadas y modelos educativos coherentes y que, en consecuencia, acaben «delegando» la educación de sus hijas e hijos en los profesionales de la educación (Vila, 2000a, 2000zb). De ahí que la educación infantil aparezca cada vez más como una necesidad imperiosa de la vida moderna en relación con el cuidado de las niñas y niños.

Vila (2006) en su análisis de los nuevos contextos de crianza opina que quizás sea cierto que haya familias desorientadas respecto al ejercicio de sus responsabilidades, pero no lo es tanto que deleguen la educación de sus hijos e hijas o que los abandonen a su suerte. Ante la nueva configuración social, este autor reclama la intervención del sistema educativo hacia esas familias que no pueden imaginar para

qué mundo tienen que educar. Todo esto hace todavía más patente y relevante la necesidad de apoyo entre la escuela infantil y la familia, siendo en muchos casos la Escuela Infantil el único referente claro y estable que tienen los padres para contrastar y conformar su modelo de crianza.

En la actualidad desde la perspectiva ecológica y sistémica hay un amplio debate sobre qué tipo de cuidado es el óptimo en la primera infancia y cual es el impacto real en la educación infantil (Bronfenbrenner, 1985, 1987). Las aportaciones científicas de la psicopedagogía y la neurología sostienen que la construcción de la estructura emocional y cognitiva se produce durante los primeros años de la vida del niño, y que la atención educativa precoz es una condición para el desarrollo de los niños y las niñas. Y esta consideración es una finalidad más que suficiente para situar la atención infantil escolar en un lugar preeminente.

El origen sobre el que se fundamenta la capacidad de las conductas sociales y adaptativas se encuentra en la relación afectiva que el bebé establece, desde las primeras interacciones con la madre o persona que la sustituye. Este lazo afectivo fuerte y duradero, apego, permite al niño la adquisición de seguridad en el entorno, y más tarde la exploración de éste. Estas conductas adaptativas, facilitan la supervivencia del hijo o la hija mientras no son autónomos, y se refieren a las llamadas de atención que el bebé lanza a la madre a través de sonrisas, llantos, balbuceos, etc. y a los acercamientos y contactos físicos que realiza.

Las investigaciones que Bowlby (1969), Ainsworth y Bell (1970) llevaron a cabo con niños criados en instituciones y separados de sus familias, pusieron de manifiesto la importancia que la familia tiene para la salud mental de los hijos, y sobre todo, para la capacidad de establecer vínculos afectivos con posterioridad. Las experiencias de amor y seguridad, o por el contrario de temor y soledad, que los niños tengan en sus primeros años pueden ser determinantes para el desarrollo de su personalidad futura.

Spitz (1972) observó también el desarrollo de los niños institucionalizados que habían sido abandonados por sus familias entre el tercer mes y el primer año de vida, y que eran cuidados sin suficientes estímulos afectivos, descubriendo así los importantes retrasos cognitivos y sociales que manifestaban estos niños, además de su mayor susceptibilidad a las enfermedades infecciosas. Según este autor el factor fundamental que capacita al niño para construir una imagen de sí mismo y su mundo procede de las relaciones entre madre e hijo, una relación privilegiada.

La parentalidad competente se caracteriza por un modelo afectivo de apego seguro, un estilo relacional centrado en las necesidades de los hijos y una autoridad afectuosa caracterizada por la empatía, pero con la capacidad de establecer límites. Según los autores, un clima familiar con estas características, se torna un factor protector importante y en una fuente esencial de resiliencia, lo que resulta clave, sobre todo, para los niños que viven en condiciones de pobreza y riesgo social. De ahí que el apego seguro y la parentalidad competente resulten particularmente cruciales en la primera infancia debido a que influyen de manera importante en el desarrollo de la personalidad, en aspectos tan esenciales, como el desarrollo emocional, cognitivo y adaptación social, así como el desarrollo de comportamientos resilientes, entre otros (Marrone, 2001).

La educación infantil: una forma de apoyo social a las prácticas educativas familiares

El proceso de socialización se inicia en la familia y continúa y se complementa en la escuela. La primera infancia constituye el período más apto para la socialización, ya que es cuando la persona adquiere su primera identidad social y personal. La propia identidad se construye en un proceso de interacción social que tiene lugar fundamentalmente en el ámbito familiar. De manera que los primeros entornos sociales se convierten en fuertes predictores de la incipiente configuración del autoconcepto y del nivel de autoestima del niño pequeño (Alonso García y Román Sánchez, 2005).

Inmerso en este proceso de construcción, el niño llega a la escuela de educación infantil y pasa de ser un anexo de su familia, a ser visto y reconocido como él mismo, como una “persona” que existe separadamente de su núcleo familiar pero que no está constituida ni en su autonomía ni en su independencia y, lo más importante, este paso en la adquisición de su independencia no ha sido decisión suya. De ahí la importancia que la separación del entorno familiar sea bien vivida, que el niño se sienta seguro en relación a sus padres, que se le haga saber o sentir que no es “abandonado” en un entorno desconocido. Así la manera como haya vivido la separación de los padres influirá significativamente en su estado emocional, de forma que la ansiedad y los sentimientos de inseguridad harán disminuir su disponibilidad para investir otro entorno y acceder a nuevas experiencias. Si la separación ha podido ser vivida con la suficiente seguridad afectiva, el acceso al conocimiento y al mundo exterior le servirán como compensación a la ausencia o al sentimiento de pérdida del otro. Un clima de acogida y seguridad favorecerá la adquisición del conocimiento de sí mismo y la adquisición de los aprendizajes.

Convencidos de la importancia de las figuras de crianza, planteamos que la Escuela Infantil dirigida a la educación de los niños menores de seis años representa un apoyo social a la labor educativa de las familias. Hoy en día está cada vez más generalizada una concepción de la educación que va más allá de los aspectos instructivos y que coloca en primer plano la importancia de construir desde la educación un conjunto de valores, normas y actitudes que permitan convivir en el futuro (Delors, 1996).

De acuerdo con Vila (1995, 1998) para poder incidir desde el contexto escolar en la mejora de las prácticas educativas familiares es importante que la escuela y la familia mantengan canales de comunicación y relaciones de confianza y comprensión.

Como ya se ha insistido en apartados anteriores recibir durante la infancia un buen trato proporciona una óptima salud mental y física. El bienestar infantil debería ser la finalidad de cualquier modelo educativo ya sea en un contexto familiar como escolar. La Educación infantil a través de sus profesionales, de su currículum y de la organización de contextos educativos de calidad debe asegurar este bienestar. Barudy y Dantagnan (2005) coinciden con Brazelton y Cramer (1993) al señalar las necesidades básicas a satisfacer en las primeras edades.

En primer lugar estarían las *necesidades fisiológicas* que incluye permanecer vivo con buena salud, recibir comida en cantidad y calidad suficientes, vivir en condiciones adecuadas, estar protegidos de peligros reales, disponer de asistencia médica y vivir en un ambiente que permita una actividad física sana.

El niño tiene necesidad de estructuras, de normas bientratantes y éticamente aceptables si su finalidad es la convivencia, el respeto de los derechos humanos y la aceptación de la diferencia. Por último, hay que considerar la *necesidad de valores*. Los niños tienen derecho a creer en valores que les permitan sentirse parte de su cultura, son los valores que dan sentido ético al buen trato. Interiorizar las reglas sociales mediante valores positivos y significativos permite que los niños se sientan dignos, orgullosos y confiados en los adultos de su comunidad.

Por otra parte, no hay que olvidar la *necesidad de mantener lazos afectivos seguros y continuos* esto es, la necesidad de vínculos, de aceptación y de ser importante para el otro. También son importantes las *necesidades cognitivas* desarrolladas a través de la estimulación, la experimentación y el refuerzo que ofrecen los adultos. Las *necesidades sociales* se ven satisfechas a través de la comunicación, la consideración y el reconocimiento como personas válidas. Para existir como ser social es importante que el niño se represente como un valor para la sociedad, como una persona singular.

Análisis de la colaboración familia-escuela

La escuela se convierte en un pilar básico para implementar la educación por diversos motivos. Es la única que acoge la totalidad de la población durante un intervalo de tiempo suficientemente extenso para trabajar unas actitudes favorables de una manera graduada y sistemática. Y por otro lado, porque acoge a los niños desde las primeras etapas de la vida, cuando se está formando su personalidad, en un momento receptivo idóneo para su aprendizaje y desarrollo, de ahí la trascendencia de la intervención preventiva y la atención temprana que implica en la práctica cuidar de los primeros años de los niños y las niñas.

El tiempo y el espacio de crianza y de la primera educación son un tiempo y un espacio esenciales para responder a necesidades actuales como la conciliación de la vida familiar y laboral, la detección, evaluación y apoyo a niños con necesidades educativas específicas y a sus familias, la integración en la diversidad y la corresponsabilidad educativa.

El planteamiento de la corresponsabilidad educativa o responsabilidad compartida y los marcos de colaboración escuela-familia (Cunningham y Davis, 1990; Jubete, 1993) cobra sentido porque la educación infantil no se puede realizar al margen de la familia. Se trata de una propuesta de cooperación educativa que trabaja en la dirección de mejorar las condiciones de la escolarización de los niños atendiendo a sus procesos de crecimiento (Parellada, 2000).

Es difícil educar sin el consentimiento y la aprobación de los padres y madres y conseguir una intensa comunicación y complicidad entre la escuela y la familia, si no es desde el inicio del proceso escolar en la etapa de infantil porque es cuando las familias configuran su propio modelo de parentalidad. La escuela infantil, más que nadie, ha de potenciar y reforzar las capacidades educativas de los padres y madres a través de múltiples recursos, como los talleres de padres y madres, los espacios familiares, las maletas didácticas, etc. (Arnaiz, 2000, 2006). En estas primeras fases los padres y madres no sólo buscan como aprender a alimentar, dormir, consolar a su hijo sino que necesitan plantearse cuestiones esenciales y trascendentes como que quiere decir educar, que espacio se concede a las demandas de los hijos, que espacio ha de ocupar su hijo en el tejido familiar, cuales son sus propias capacidades como educadores... Por tanto, entre otras razones, cuando las familias tienen un hijo buscan

contextos de acogida y otras familias en situación parecida para compartir, dialogar, interrogarse, contenerse, como puede constatarse en la amplia, variada y descentralizada red de posibilidades de encuentros de familias organizadas en talleres, cursos de masajes para bebés, conciertos de música clásica, formación en yoga para familias... Grupos estables de familias que incluyen la presencia de los hijos y que aglutinados por intereses culturales y/o reflexivos se convierten en contextos de crecimiento para las competencias parentales (Elorza y Rubio, 2000).

Por parte de la escuela, el reconocimiento del niño como persona tiene que tener en cuenta su entorno, y para ello contar con su familia. Muchas veces, las reticencias a que la familia se implique en el proceso educativo de sus hijos vienen dadas por la escuela misma, más concretamente por los educadores, que a veces ven a los padres como personas ajenas a la educación de los niños, cuando, por el contrario, deberían ser cómplices en este proceso educativo. Otras veces, los educadores entienden que la familia tiene que trabajar codo a codo con la escuela y son los padres los que no ven la necesidad o no saben como hacerlo (Oliva y Palacios, 1999).

Para adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad la escuela debe abrir sus puertas y contar con la participación y la ayuda de las familias. La escuela debe convertirse en una comunidad de aprendizaje abierta permanentemente a la colaboración de las familias. El papel de las familias es muy importante y mejora la eficacia del sistema educativo, tal y como ya se ha constatado en diferentes experiencias de comunidades de aprendizaje.

Las experiencias expuestas por Palliser, Galbany y Valldeneu (2008); Díez (2007); Blasi (2006); Morón (2005); Abeyá (2005); Alpi (2003); Martí (2003); Gutiérrez (2002); Gómez (2002); Carvajal (2002); Ortells y Vilanova (2001); Otsoa (2001); Rodríguez (2000) son muy elocuentes y muestran la riqueza de las posibilidades de participación y de corresponsabilidad en el espacio educativo.

Las relaciones de la escuela con las familias tienen que ser fluidas y constantes por el derecho que los padres y las madres tienen a ser informados de los procesos que siguen sus hijos e hijas para poder orientarlos de la forma más adecuada posible, con la consiguiente coordinación, y como colaboradores de este mismo proceso dentro del aula. La maestra no es la única que sabe, también hay familiares que pueden mostrar su experiencia sobre las actividades que se llevan a cabo en la escuela.

La escuela infantil también es una potenciadora de los espacios de encuentro y comunicación, un contexto de integración de la población recién llegada, a través de su tarea estrechamente vinculada a las familias, y, como saben muy bien los mediadores culturales, la integración requiere comunicación y la posibilidad de compartir elementos comunes.

Existe un pleno consenso en considerar la relación con las familias como un elemento esencial en la educación infantil, relación que se supone debe ser tanto más estrecha cuanto más pequeño sea el niño. Sin embargo estas relaciones son en general escasas y débiles aunque en esta etapa suelen ser mayores que en otras etapas educativas tal como muestran algunas investigaciones como las de Palacios y Oliva (1991), Busquets (2000).

En parte es así porque las relaciones entre padres y educadores son complejas, llenas de implicaciones emocionales y de expectativas mutuas. Al plantear la

colaboración entre la escuela y la familia hay que tener presente la diversidad de realidades y situaciones familiares que caracteriza la sociedad actual. Entre ellas, la composición de la familia, con su estilo educativo y su procedencia cultural.

La familia en muchos casos se aleja del prototipo padre+madre+hijos biológicos. Cada vez es más frecuente encontrar familias en las que ha habido una separación o divorcio, las monoparentales, las adoptivas, los niños acogidos por familiares, padres o madres homosexuales, las familias sustitutas, etc. Y todavía hay una fuerte tendencia a considerar como indeseables, negativas o al menos problemáticas para el desarrollo de los hijos las composiciones familiares que más se alejan de la tradicional. Sin embargo la investigación ha acumulado incontables evidencias que muestran que en lo que el desarrollo infantil respecta, lo importante no es el tipo de familia en que se crece sino el tipo de relaciones que en la familia se dan entre los adultos, y entre los adultos y los niños. No es pues la estructura lo que más importa, sino las relaciones y las interacciones (Palacios y Paniagua, 2005).

Tener en cuenta la diversidad de estructuras y composiciones familiares es fundamental para el trabajo educativo, tanto en el trato ecuánime y sin prejuicios con las diferentes familias, como en el trabajo con los niños, particularmente en lo concerniente a contenidos relacionados con el hogar, la familia, y la vida familiar. Al hacer referencias a una familia ideal, se corre el riesgo de dar la impresión a algunos niños de que su familia es rara, o no es una “auténtica familia”. Hay que incluir las diferencias como algo normal en los mensajes verbales cotidianos, en los cuentos y en otros materiales o cuando se trata explícitamente la familia como tema aunque no siempre es fácil.

Respecto a la diversidad familiar, un claro ejemplo de la sensibilidad del centro que conviene manejar con cuidado tiene que ver con cosas aparentemente triviales como a quien se convoca a las reuniones, el sentido del día del padre o el día de la madre por ejemplo, o de algunas celebraciones y fiestas culturales. Destacar la idea de la diversidad como pluralidad y como fuente de riqueza es muy aconsejable.

Probablemente en las aulas hay más diversidad de situaciones de las que oficialmente se conocen dado que no todas las familias comparten con el centro su situación familiar. Con frecuencia madres homosexuales se presentan como familias monoparentales y no comentan su vida en pareja; o madres y padres en proceso de separación en ocasiones no plantean esta situación en el centro hasta que la separación es totalmente firme. Algunos consideran este tema como privado y temen que produzca rechazo. En la medida en que el centro trate los temas familiares con amplitud de miras, tolerancia, prudencia y confidencialidad, las distintas familias se pueden sentir más cómodas y acogidas en sus distintas situaciones.

Contextos o ámbitos de participación de las familias en la escuela

Las familias constituyen un elemento esencial en la escuela de Educación Infantil ya que son las responsables, en primera instancia, de transmitir toda la información relevante sobre sus hijos a los profesionales, permitiéndoles entender los procesos por los que están pasando y facilitar así una intervención más ajustada. Y la escuela complementa a la familia facilitando modelos y estrategias de educación de los niños y niñas, y estimula la implicación familiar en la construcción de proyectos educativos comunes estableciendo canales de comunicación, espacios y momentos de participación en un clima de colaboración y cordialidad basado en unas relaciones de mutua confianza y comprensión.

Las estrategias más habituales de favorecer la participación de las familias son los intercambios de información formales, como las entrevistas de la educadora con la familia, las reuniones, las circulares o los informes individuales, o estrategias más informales, como el contacto diario en las entradas y salidas. Otras maneras de favorecer este contacto es organizando actividades donde se requiera su participación. En las aulas los educadores pueden solicitar la ayuda de los padres para que amplíen conocimientos sobre un tema o enseñen alguna habilidad a los niños. Esto hace que su propio hijo se sienta especial, por unos momentos, que se vea reconocido por sus compañeros lo cual le ayuda a favorecer su autoestima y a reafirmar los lazos afectivos, seguros y continuos.

La organización de fiestas, talleres o actividades extraescolares también es una incitación a que los padres participen de lo que hacen sus hijos y con sus hijos. Tal vez sea una forma más adecuada para empezar a favorecer esta participación, ya que, como en los casos anteriores del aula, no es un único padre o madre el que participa, sino que son grupos de padres o todas las familias del centro. Así los padres pueden sentirse menos cohibidos o incómodos delante de los niños, pueden mostrarse más espontáneos y comunicarse más con sus hijos, satisfaciendo sus necesidades sociales y las de sus hijos.

Las escuelas y talleres para los padres son otra alternativa de participación, aunque vayan destinadas sólo a los adultos, buscan satisfacer la necesidad de conocimiento de los padres, compartir problemáticas, resolver dudas que se plantean las familias cuando tienen hijos, y ello repercute positivamente en la relación con sus hijos ya que les ayuda a comunicarse mejor, a entenderlos más, y por tanto a poder satisfacer mejor las necesidades para que los niños mejoren su bienestar.

Los espacios y momentos de participación y de colaboración con los padres y madres se concretan en:

- Contactos diarios en la llegada y recogida de los niños
- Entrevistas individuales antes de la incorporación y tutorías a lo largo del curso
- Reuniones trimestrales de cada grupo o nivel en las que se les informa de los contenidos de trabajo del trimestre y se recogen sus propuestas e inquietudes.
- Intervención en la organización y realización de fiestas, actividades extraescolares, representaciones teatrales, decoración ...

- Charlas, tertulias, 'escuela de padres', talleres... en espacios "sólo para adultos"
- Participación en el Consejo Escolar, AMPA y delegados de aula
- Intercambios de información (contacto diario, entrevista, cuestionarios, informes individuales, notas informativas ...)
- Información de carácter general (reuniones, información escrita ...)
- Implicación esporádica de los padres en tareas de apoyo (período de adaptación, presentación de actividades y profesiones, talleres, actividades extraescolares, fiestas, otros como colaboraciones en tareas de bricolaje, adecuación de espacios ...)

Así pues, convencidos de la importancia de las figuras de crianza, planteamos que la Escuela Infantil dirigida a la educación de los niños menores de seis años representa un apoyo social a la labor educativa de las familias.

Ejerce una función preventiva referida al diagnóstico precoz que desde la escuela se puede hacer de ciertas anomalías físicas o psíquicas: hipoacusia, dificultades en el lenguaje, motrices, conductuales, emocionales, etc., de todos es sabido el papel importante que supone la estimulación precoz y los programas de integración en niños que presentan discapacidades o dificultades específicas.

La escuela puede detectar también dificultades en el ámbito sociofamiliar que desembocan en intervenciones conjuntas con equipos interdisciplinares en programas socioeducativos dirigidos a la mejora de las relaciones parentales con familias multiproblemáticas (Ferrer y Riera, 2003a; 2003b; 2003c; 2005b; 2005c; 2007; 2008).

La Educación Infantil es especialmente importante para superar los problemas que presenta la población de riesgo, es decir, aquellas personas que por sus condiciones de vida pueden llegar a presentar problemáticas graves (Ferrer y Riera, 2005a). Los resultados obtenidos en los estudios que tratan sobre las dificultades socioculturales de las familias y sus efectos en el proceso evolutivo de los niños ponen en evidencia que el nivel escolar infantil es el más adecuado para las funciones compensatorias de la educación.

El concepto de educación compensatoria surge como una realidad válida, a partir de la aceptación de factores ambientales como posible causa del retraso en el desarrollo infantil. Si la pobreza cultural de un entorno familiar podía ser una razón por la cual un niño con determinadas aptitudes innatas avanzara intelectualmente a un ritmo inferior al adecuado, la solución práctica era compensar a través de experiencias escolares infantiles que estimularan cognitivamente. Los programas norteamericanos de la década de los 60 se basaban principalmente en esta idea. Unos de los más relevantes ha sido el llamado *programa Head Start* (EUA, 1964), programa pionero de educación compensatoria cuyos objetivos eran mejorar el nivel de salud, normalizar el desarrollo socioemocional e intelectual de los niños y aumentar la fluidez verbal.

Ámbitos y contextos de intervención

Los contextos de intervención directa cuyo objetivo prioritario son el niño y la niña y la promoción de su bienestar emocional hacen referencia a las intervenciones que pueden tener lugar en uno o varios de los siguientes ámbitos: el contexto familiar y lugares claves de la comunidad como la escuela, los espacios comunitarios, los servicios para padres e hijos.

A continuación se describen brevemente algunos programas de intervención relacionados directamente con las familias o con servicios educativos dirigidos a la primera infancia con el objetivo de conseguir el bienestar infantil (Ferrer, Mir y Riera, 2008).

Programas de intervención con familias en la primera infancia

Actualmente, es necesario incorporar servicios de promoción y apoyo a las familias con niños y, a la vez, favorecer programas de prevención y detección de situaciones de dificultad para que no lleguen a ser consideradas de riesgo. Dado que actualmente se están produciendo cambios sociodemográficos vertiginosos es un buen momento para poder ofrecer nuevos ámbitos de salud para la primera infancia.

En las últimas tres décadas han ido apareciendo en el contexto europeo (AAVV, 2002; Abeyà, 2005), y también en el nuestro más cercano (Antón, 2003; Ferrer, 2008), algunos programas y servicios destinados a la prevención y promoción de la salud mental de los niños a partir del trabajo con las familias. Algunos de estos programas trabajan únicamente con los padres mientras que otros focalizan su atención en fortalecer las relaciones entre padres e hijos y así trabajan con ellos simultáneamente. Realmente los programas más efectivos son aquellos que ofrecen a las familias una atención frecuente y regular durante varios meses.

El trabajo grupal con padres e hijos es una metodología útil como medio de intervención directa en el campo de la promoción de la salud mental infantil, ya que promueve el desarrollo de la capacidad de los padres para ofrecer respuestas sensibles a los hijos así como la capacidad de observación y reflexión tanto de las conductas infantiles como de las propias actuaciones, factores que serán decisivos en el desarrollo de una buena vinculación (Ferrer, Mir y Riera, 2008).

Se indican a continuación algunos de estos programas:

Anna Freud Center (Londres, 1984). Este programa tiene como referencia el modelo psicoanalítico y concretamente los trabajos de Winnicott (1990) sobre espacio transicional. En este servicio se pretende favorecer el vínculo afectivo a partir del juego como actividad agradable entre madre e hijo.

Programa "Tempo per le Famiglie" (Italia, 1982). Estos programas se han puesto en marcha en los ayuntamientos italianos de Pistoia, Milán, Módena entre otros. Trabajan con madres e hijos menores de 3-4 años en grupos estables y su principal objetivo es ofrecer un espacio de relación para los niños y compartir vivencias relacionadas con la maternidad.

New Fulford Family Centri (Bristol). Es una variedad de servicios para niños menores de cinco años y sus padres que incluyen actividades educativas y terapéuticas. En su evaluación han demostrado ser eficaces en el fortalecimiento del vínculo afectivo y en la prevención de abusos físicos y sexuales, entre otros.

National Newpin (Londres). Esta organización, que tiene la sede en Londres, ofrece métodos de intervención temprana a niños en riesgo identificados por pediatras y personal de los servicios sociales. Los programas que llevan a cabo han demostrado su efectividad en la mejora de las relaciones padres-hijos a la vez que se favorecen los vínculos afectivos.

Equipos SOS Enfants-Famille y la Universitat de Lovaina (Bèlgica, 1983). Trabajan principalmente con niños maltratados y sus familias y desarrollan investigaciones sobre el fenómeno del maltrato infantil y el diseño de programas para prevenirlo y erradicarlo.

Maison Vert de Françoise Dolto (París, 1979). De inspiración psicoanalítica ayuda a padres e hijos a realizar una progresiva separación acompañados de terapeutas que dan pautas y ayudan en este proceso, de este modo se prepara la adaptación para una futura escolarización.

Espacios familiares (Barcelona, 1989). El Espacio Familiar es una nueva tipología de servicio socio-educativo destinado a padres y madres de niños en primera infancia. Tiene un aspecto claramente preventivo y educativo para las familias. Pretende mejorar las habilidades de crianza, favorecer la capacidad empática de los padres, ofrecer respuestas sensibles a los hijos, vivenciar otros modelos de interacción a través del trabajo en grupo y paliar el sentimiento de aislamiento y debilidad de los padres y madres.

Programa Primeros Pasos (Child Guidance Clinic, Los Angeles, 1924). Este programa ofrece ayuda a las familias cuyos bebés y niños pequeños (entre 0-36 meses) están en riesgo de entrar en los servicios de salud mental o de educación especial en el futuro. El programa promueve una relación sólida entre padre-madre e hijo usando un modelo de intervención basado en el hogar.

Preescolar Na Casa (Galicia, 1977) Es un programa de formación de padres con niños de 0 a 6 años cuyo principal objetivo es ofrecer información sobre aspectos de la vida diaria y como ayudar al desarrollo de los hijos. En sus inicios este programa cubría la atención a los niños en zonas rurales y actualmente incluye diferentes modalidades: publicación de revistas y artículos, programas de radio y televisión, sesiones de orientación, etc.

En la comunidad balear han aparecido algunas experiencias con carácter innovador, impulsadas por la iniciativa de instituciones públicas y privadas, que tienen por objetivo la atención al niño y a su familia desde la vertiente socioeducativa como los 'espais familiars' (Mir y Riera, 2004).

Espai Familiar 'Camp Redó' (Palma, 2003). Este programa de intervención tiene como objetivo fundamental promover servicios destinados a la atención a la primera infancia y a las familias. Trabaja el vínculo afectivo padres-hijos y pretende ser una medida de prevención de la salud mental infantil incidiendo en los sistemas relacionales de la familia para incrementar las competencias y las habilidades parentales (Ferrer, 2008). El perfil de los destinatarios del programa incluye a familias

con niños menores de tres años: madres adolescentes, familias monoparentales, inmigrantes y usuarios en proceso de valoración en relación a la competencia familiar. Los usuarios del servicio son derivados desde diferentes administraciones públicas: familias remitidas por el servicio de pediatría de la zona, familias cuyos hijos están en proceso de retorno después de un acogimiento temporal, familias usuarias de los servicios sociales de atención primaria, familias atendidas por el equipo de Infancia y Familia en proceso terapéutico, y también otras familias que no requieren ningún apoyo psicosocial.

Organización de contextos optimizadores del desarrollo infantil: físico, temporal, relacional-emocional

La intervención educativa durante la etapa de Educación Infantil está orientada a procurar a los niños y a las niñas, desde su nacimiento hasta los seis años, experiencias significativas y placenteras adaptadas a sus necesidades de conocimiento y relación, a crear las condiciones que potencien el desarrollo de sus capacidades y bienestar global. Todo el proceso educativo tiene la finalidad de que el niño y la niña sean sujetos activos de su aprendizaje, esto conlleva que en la escuela se deben crear las condiciones necesarias para favorecer el desarrollo global y el bienestar de los niños en el sentido más amplio.

Contexto físico

El entorno físico juega un papel fundamental en el bienestar de los niños y el personal que trabaja en el centro. Cuidar la calidad de los espacios y equipamientos de los centros contribuirá a generar sensaciones de bienestar y armonía.

La escuela debería ser un lugar habitable, un lugar de encuentro porque el espacio acoge a los que allí habitan, así la escuela entendida como ámbito capaz de acoger a los niños y a los adultos ha de proporcionar sentimientos de seguridad, confortabilidad y bienestar. Así, tendrían que evitarse los centros educativos excesivamente grandes y masificados que convierten a los sujetos en el anonimato y potenciar las escuelas pequeñas ya que resultan instituciones mucho más amables y educativas.

Un espacio habitable es aquel que favorece también la intimidad, niños y adultos necesitamos encontrar espacios recogidos donde poder estar solos, o en compañía de otro, espacios donde proteger nuestra privacidad. El rincón del descanso, el espacio mullido de la biblioteca, el rincón de la música, el tronco de un árbol, son espacios favorecedores de esta búsqueda de soledad y aislamiento que todos deseamos en ciertos momentos. El espacio habitable debe ser pausado y ordenado, ya que contiene y da tiempo. En este sentido, hay lugares que invitan a quedarse, que transmiten ritmos tranquilos y pausados mientras que otros pueden resultar estresantes y caóticos. Es, a través de la organización, la distribución y orden del material, la calidad estética del mismo (equilibrio cromático, perceptivo y sensorial, decoración sin estereotipos infantiles) que se consigue crear este clima ambiental de tranquilidad y armonía.

El espacio como escenario de acción-interacción deberá adaptarse a las necesidades de los niños y niñas (fisiológicas, afectivas, de socialización, autonomía, juego, movimiento, exploración...) de manera que se puedan apropiar y situarse en el mismo, relacionarse con los objetos y las personas e ir construyendo unas relaciones

más saludables con el mundo que le rodea. Los niños deberían encontrar ámbitos de juego y actividad diversificados: espacios de juego simbólico, espacios para el movimiento, espacios para la expresión plástica y musical, espacios para la manipulación y experimentación con objetos y materiales diversos, etc. En esta etapa, el material resulta un importante instrumento para la actividad y juego, deber ser variado, polivalente y estimulante, que les permita la manipulación, observación y construcción.

Según David y Apple (1986) el espacio en estas edades debería responder a la necesidad de espacio y movimiento de los niños, que el niño pueda ocupar con su actividad y recorrer de acuerdo a sus capacidades motrices y cognitivas de cada momento, permitir moverse y desplazarse sin molestar a los otros y que incluya situaciones que el niño pueda dominar sin peligro.

Contexto temporal

La organización temporal es otro elemento que debe ser considerado en la Educación Infantil. Se debe cuidar al máximo la planificación de la jornada escolar, teniendo en cuenta las peculiaridades y necesidades de la etapa de 0 a 6 años, respetando la alternancia de tiempos de actividad con los de descanso, los de relaciones grupales con actividades individuales, etc. Es básico respetar los principios del desarrollo socio-afectivo y cognitivo, manteniendo una organización del tiempo lo más saludable posible, sin forzar el ritmo de la actividad y manteniendo determinadas constantes temporales.

Es, en la vida cotidiana de la escuela, pensada en todos sus detalles lo que garantiza la presencia o ausencia de estimulación necesaria para la salud, el desarrollo y crecimiento psicomotor y psicosocial de los niños y niñas. Es necesario ofrecer un marco estable de referencia que orienta al niño y le permite prever las situaciones. La regularidad y el equilibrio en las rutinas diarias ayudan a ordenar el pensamiento y ofrecen la seguridad y contención necesarias para el buen desarrollo de los niños.

La actitud de los profesionales también marca y condiciona la vivencia temporal de los niños en la escuela, su actitud relajada y serena ayudará a crear un ambiente de calma y seguridad emocional. La capacidad de espera y escucha del adulto permitirá flexibilizar y organizar las actividades en función de las demandas de los niños, atendiendo su ritmo así como el nivel de cansancio o interés que puedan manifestar en cada momento. Sin prisas ni precipitación.

Se trata de organizar la jornada escolar alternando actividades que precisen mayor concentración y atención con otras que favorezcan el movimiento y la exploración, alternando actividades fuera y dentro de la escuela, en espacios abiertos y cerrados, alternando también actividades individuales, en pequeños y grandes grupos.

Un aspecto fundamental a considerar en la organización temporal es la atención al periodo de adaptación del niño a la escuela, se deberá prever con sumo cuidado este periodo favoreciendo la transición del ambiente familiar al ambiente escolar de forma progresiva. El proceso de adaptación es necesario para separarse del entorno familiar y vincularse a un entorno y figuras nuevas. Es un proceso de transición en el que será fundamental contar con la ayuda de los padres para la familiarización del nuevo contexto.

Contexto relacional-emocional

Entendemos la Escuela Infantil como ámbito “resiliente” (la *resiliencia* se refiere a la capacidad del individuo de recuperarse de la adversidad y, más aún, de transformar factores adversos en un elemento de estímulo y desarrollo) en el sentido que aporta a los niños la dotación de un bagaje personal para afrontar situaciones adversas, recibiendo de los adultos los modelajes apropiados para el desarrollo de respuestas adecuadas, aprendiendo a desarrollar respuestas creativas y favoreciendo la autonomía y autoestima entre otros factores.

Las relaciones personales tienen una gran influencia educativa, sabemos que las actitudes y la manera de comportarse tienen un gran efecto en el desarrollo social de los niños y niñas. Una de las tareas principales de la escuela en el campo del desarrollo social y afectivo, es potenciar la autoestima de los niños/as.

Igualmente se deben aprovechar todas las oportunidades a través del currículum formal e informal para estimular en los niños/as el desarrollo de su propia personalidad. En este sentido, el desarrollo de esta etapa educativa parte de un enfoque globalizador y considera de manera especial el ámbito de la identidad y autonomía personal como aspectos fundamentales para trabajar en el currículum de la etapa. Algunos de los aspectos a trabajar, entre otros, son la identificación de las emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás, el manejo y control de las emociones intensas, la tolerancia a la frustración, la negociación y la verbalización de los deseos y necesidades, la adquisición de niveles progresivos de autonomía en los diferentes ámbitos (físico, social, resolución de problemas), etc.

Es fundamental en estas primeras edades asegurar la estabilidad y continuidad en las relaciones, para ello se necesita la presencia de los mismos niños en el grupo y de los profesionales que están a su cargo. Elionor Goldschmied (1998) y el Instituto Lóczy de Budapest apuestan por la continuidad de la misma educadora con el grupo durante los tres años. Goldschmied y Jackson (2000) subrayan la importancia de asegurar al niño una continuidad de experiencias con un alto nivel de calidad que proporcionen al niño seguridad y confianza con su educadora.

Los niños pequeños adquieren gran parte de su aprendizaje en contextos sociales y no como individuos aislados. Los niños viven en un mundo pluripersonal, necesitan adquirir aptitudes para tratar tanto con grupos como con individuos y además, los grupos les proporcionan experiencias que no podrían obtener mediante contactos uno a uno. El aprendizaje está siempre situado en un contexto social y cultural donde el niño participa activamente. Para Vygotsky (1979) el medio social ejerce una gran influencia en el desarrollo; todo aprendizaje viene de la interacción de los seres humanos, y afirma que todo proceso cognitivo parte de un foco social. Da gran importancia al lenguaje, a su aspecto comunicativo y a su relación con la capacidad simbólica, ya que para él, el lenguaje es estrictamente social. Vygotsky sostiene que las funciones psicológicas superiores se desarrollan primero en el devenir de la relación con otros niños más competentes o con los adultos y después se internalizan. El aprendizaje desde esta perspectiva es consecuencia de la interacción entre los niños y/o con el profesor, de manera que el conocimiento se adquiere y se modifica en el marco de comunidades de aprendizaje.

Son numerosos los estudios que señalan la importancia de la interacción con el adulto o con otros niños más competentes en cuanto que proporcionan modelos de

conducta que favorecen el desarrollo. En este sentido, Bruner (1997) propone la idea de “comunidades mutuas de aprendices”, esto implica construir escolares que operen como comunidades mutuas de aprendices implicados conjuntamente en la resolución de problemas y contribuyendo todos al proceso de educarse unos a otros.

Del mismo modo, la escuela infantil debería ofrecer una estructura de valores sólida. Interiorizar las reglas sociales mediante valores positivos y significativos permite que los niños se sientan dignos, orgullosos y confiados en los adultos de su comunidad.

El perfil de los profesionales

En consonancia con estos programas y ámbitos de intervención las competencias de los profesionales que trabajan en la Escuela Infantil están relacionadas con los recursos emotivos, cognitivos y conductuales que ellos mismos tienen y que les permitan proporcionar respuestas adecuadas y pertinentes a las necesidades de los niños en cada momento. Las respuestas sensibles y de empatía de los profesionales incluyen notar las señales de los niños, interpretarlas adecuadamente y responder de forma apropiada a sus necesidades. El cuidador que, sin darse cuenta, es insensible al niño le transmite que sus señales de solicitud no son efectivas. Son numerosos los autores como Brazelton y Cramer (1993) y Kaye (1982) entre otros, que destacan la asimetría de estas primeras relaciones, en las que la iniciativa para empezar y mantener la interacción depende fundamentalmente de los adultos, y subrayan su importancia para preparar y equipar al bebé con instrumentos cognitivos y relacionales que necesitará posteriormente para adquirir nuevas habilidades.

El papel del educador es el de crear unas condiciones idóneas que, adaptadas a las necesidades del niño, procuren su bienestar. Jiménez y Molina (1989) apuntan actuaciones concretas como:

- Conocer y atender a las necesidades propias de cada edad (nutrición, relación, conocimiento, actividad/descanso, afectividad, defensa) así como las condiciones que aseguran el cumplimiento satisfactorio y equilibrado.

- Ofrecer seguridad y protección a los niños estableciendo vínculos afectivos seguros y satisfactorios. El adulto debe estar siempre accesible y disponible, la seguridad que transmite su presencia continuada y serena permite a los niños explorar el entorno con confianza.

- Mantener conductas adecuadas frente a los niños, cuidando los gestos, la mirada, el habla, la ubicación. Los gestos suaves, el tono de voz tranquilo, la actitud relajada, una distancia y ubicación que no provoquen dependencia ni inhiban la actividad autónoma de los niños, anticipar con palabras y gestos lo que vendrá después, son algunas de las actitudes profesionalizadoras necesarias para trabajar en esta etapa.

- Definir y organizar unos contextos de coparticipación que sirvan de marco de referencia para la actividad infantil guiando los aprendizajes y ofreciendo un ambiente rico de aprendizaje. Ayudar a los niños a adquirir habilidades y acceder a los significados socioculturales.

- Procurar una actuación coordinada escuela-familia.

- Mantener una observación y actitud de escucha continuada hacia los niños.
- Estar alerta para la detección de cualquier carencia y canalizar la demanda para una intervención inmediata.
- Tener conocimientos de los factores que influyen en la salud de la infancia.
- Fomentar medidas higiénicas en el cuidado del ambiente y en la enseñanza de hábitos de higiene.

En síntesis, el equilibrio y estabilidad emocional del adulto frente a posibles respuestas es otro factor clave del proceso educativo.

Para que la Escuela pueda crear un entorno securizante es preciso que los profesionales sean receptivos al momento madurativo y psicoafectivo del niño. Esta capacidad de acogida requiere una formación donde se contemple la observación, la reflexión, la comprensión de las necesidades afectivas y de los comportamientos emocionales del alumnado.

Conclusiones

La atención en el momento evolutivo inicial del niño y la niña depende de las condiciones que el adulto le proporcione. La familia y la escuela son los contextos que contribuyen a crear el ambiente adecuado que propicie el desarrollo saludable del niño, es decir, que crezca física, psíquica y emocionalmente sano.

Si la educación infantil aparece cada vez más como una necesidad de la vida moderna en relación con el cuidado de las niñas y niños, podemos pensar en ella como en una de las formas de apoyo social más importantes de la familia para fomentar y aumentar su competencia educativa.

La escuela infantil resulta idónea para potenciar la cultura de crianza y reforzar las capacidades educativas de los padres y madres a través de múltiples recursos y canales de comunicación, espacios de acogida y encuentro...

Para poder incidir desde el contexto escolar en la mejora de las prácticas educativas familiares, es importante que familia y escuela mantengan canales de comunicación y unas relaciones de mutua confianza y comprensión.

Las relaciones familia-escuela no sólo deben ser cuidadas con esmero para garantizar acuerdos y continuidades que redunden en el desarrollo infantil tal y como predice la noción de mesosistema (Bronfenbrenner, 1987), sino porque la negociación y el establecimiento de dichos acuerdos y continuidades es una forma de apoyo a la labor educativa de las familias y, también, una manera de que las escuelas puedan adecuar su labor educativa a la diversidad presente en el aula desde el conocimiento del niño y de su familia.

Se plantea la necesidad de estimular la implicación familiar en el proceso de educación con modelos de participación, con un diálogo que haga emerger la necesidad de mejorar el proceso educativo.

Los estereotipos, los prejuicios, los objetivos educativos contrapuestos resultan poco útiles para construir unas relaciones familia-escuela adecuadas que fomenten la continuidad de las prácticas educativas en ambos contextos.

Es importante que las familias con escasas competencias encuentren los apoyos necesarios para modificar sus convicciones y sus comportamientos y que, para ello, existan unas relaciones de confianza mutua entre progenitores y profesionales de la educación que devengan en la posibilidad de negociar y construir proyectos educativos comunes.

Interesan preferentemente contextos de colaboración que propicien programas de asesoramiento familiar que faciliten la adecuación entre las primeras figuras de crianza y los niños pequeños.

El análisis de las interacciones dentro de la familia contribuye a valorar la necesidad de estudiar los primeros entornos sociales como fuertes predictores de la incipiente configuración del autoconcepto y del nivel de autoestima del niño pequeño.

Para garantizar el crecimiento y desarrollo de un niño y una niña es preciso prestar atención y colaborar con sus familias. La corresponsabilidad educativa se ha de plantear desde el inicio del proceso escolar porque es cuando las familias configuran su propio modelo de parentalidad y la escuela infantil puede potenciar y reforzar las capacidades parentales.

Una decisión a tener en cuenta iría encaminada a consensuar el modelo educativo que debe guiar las respuestas familiares y dar coherencia a las actuaciones que se hagan tanto en el seno del grupo familiar como en las relaciones con el centro educativo. A menudo se plantea la conciliación familiar y laboral para dar más satisfacción a las necesidades de los adultos que a las de los niños.

Las relaciones afectivas entre los adultos y los menores como base de toda la convivencia. Se trata de garantizar que el afecto pueda favorecer la confianza, y mantener la intensidad de las relaciones, por encima de las situaciones conflictivas y las dificultades. En este sentido los buenos tratos pueden romper el círculo vicioso de la violencia que se perpetúa entre generaciones y crear una cultura general de convivencia (del buen trato) en la sociedad.

El equilibrio y estabilidad emocional del adulto frente a posibles respuestas es otro factor clave del proceso educativo. La tranquilidad, aunque en algún momento pueda ser difícil de mantener, es la clave para que los niños comprendan que los adultos están seguros de lo que exigen y que, a la vez, es inevitable cumplir con las normas propuestas.

Los contextos de colaboración no se limitan exclusivamente al binomio familia-escuela, sino que requiere un planteamiento multisectorial que aborda la coordinación con otros contextos como el familiar, el laboral, el comunitario, y un planteamiento multidisciplinar que incluye diferentes áreas. De ahí que resulte esencial la reflexión conjunta, la comprensión, la cooperación y la convergencia interdisciplinar.

Debido a lo anteriormente expuesto y a la influencia de las figuras de crianza, vemos necesario que, desde el ámbito de los profesionales que trabajan en torno al bienestar y desarrollo de la familia y de sus miembros, se produzcan investigaciones y desarrollos teóricos que estudien a la familia desde todas sus dimensiones y,

sobretudo, que profundicen en las aptitudes, actitudes, cualidades y comportamientos que los padres y las madres realizan habitualmente y como este proceso ejerce su influencia en los comportamientos futuros y en la conformación de la personalidad de sus hijos/as. De esta manera se podrían mejorar las actitudes de los/as padres/madres, y sobretudo, desde otras intervenciones sociales, educativas, etc., se podría formar, ayudar y apoyar a los/as padres/madres y a las familias en sus tareas educativas con los/as niños/as.

Referencias bibliográficas

- AAVV (2002). "La relació amb les famílies". *Infancia eu-ro-pa* 02.3, setembre.
- Abeyá, E. (2005). "Mejor todos juntos, familia y escuela". *Revista In-fàn-ci-a* 92.
- Ainsworth, M.D.; Bell, S.M. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En: J. Delval (comp.) *Lecturas de psicología del niño*, Vol. 1, 1978. Madrid: Alianza.
- Alonso García, J. (2002). *Prácticas educativas familiares y autoconcepto. Estudio con niños y niñas de 3, 4 y 5 años*. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Tesis doctoral.
- Alonso García, J.; Román Sánchez, J.M. (2005). "Prácticas educativas familiares y autoestima". *Psicothema*, vol. 17, nº 1, pp. 76-82.
- Alpi, L. et al. (2003). "Adaptación a la escuela infantil. Niños, familias y educadores al comenzar la escuela". Madrid: Narcea.
- Aparici, E. et al. (2002). *La realitat familiar a les Illes Balears. Estudis en torn als canvis organitzatius i estructurals de la família*. Palma: Lleonard Muntaner.
- Antón, M. (2003). *Serveis d'atenció a la infància de 0 a 6 anys. El cas de la ciutat de l'Hospitalet*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Arnaiz, V. (2000). "Los padres en la escuela infantil. ¿clientes o cooperadores?" *Cuadernos de Pedagogía* 282, 35-39.
- Arnaiz, V. (2006). *L'adaptació dels infants i les seves famílies a les escoles de Menorca*. Anuari de l'Educació de les Illes Balears, Fundació G.Cifre de Colònia.
- Baldwin, A.L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19 (3), 127-136.
- Barudy, J.; Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Blasi, M. (2006). "La construcción del proyecto educativo: vínculos entre familias y profesionales". *Revista In-fàn-ci-a* n.100, nov.-diciembre.
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Brazelton T.; Cramer B. (1993). *La relación más temprana*. Barcelona: Paidós.

- Brazelton T.; Greenspan S. (2005). Las necesidades básicas de la infancia. Barcelona: Graó.
- [Bronfenbrenner](#), U. (1985). “Contextos de crianza y desarrollo del niño. Problemas y prospectiva”. [Infancia y aprendizaje](#) 29, 45-55.
- [Bronfenbrenner](#), U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Bruner J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Busquets, M. (2000). “Família i escola bressol. Una relació a vegades complexa”. *In-fàn-ci-a, maig-juny*, 5-8.
- Carvajal, M. (2002). “Os invitamos a educar”. *Cuadernos de Pedagogía* 311, 19-22.
- Cunningham, C.; Davis, H. (1990). Trabajar con los padres: marcos de colaboración. Madrid: Siglo XXI.
- David, M.; Appel G. (1986). La educación del niño de 0 a 3 años. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO. Madrid: Santillana.
- Díez, M.C. (2007). Mi escuela sabe a naranja.”Libro de visitas” cap. 16, p.253-278. Barcelona: Graó.
- Elorza, C.; Rubio, T. (2000). “Servicios educativos para padres noveles”. *Cuadernos de Pedagogía* 282, 31-34.
- Ferrer, M. (2008). “Suport a les famílies en la primera infancia. Estudi de cas d'un programa socioeducatiu”. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2003a). “Nous programes socio-educatius adreçats a la millora de les relacions parentals en els primers anys de vida”. *Educació i Cultura n.16*, 115-125.
- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2003b). “Espacio Familiar 'Camp Rodó': Un enfoque comunitario y preventivo en la intervención con familias”. *In-fàn-cia* 88, 29-32.
- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2003c). “Innovació i experimentació de serveis socio-educatius per a infants i famílies: els Espais Familiars”. *Enginy Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs a Balears* 12-13, 49-56.
- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2005a). “Observación de las habilidades parentales en familias multiproblemáticas con niños menores de tres años”. Comunicación presentada al X Congreso Internacional de Educación Familiar. Las Palmas de Gran Canaria.

- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2005b). "El treball en xarxa, perfil i intervenció dels professionals en el marc d'un programa socioeducatiu en famílies multiproblemàtiques". Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Psicología en tiempos de cambio. Barcelona.
- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2005c). "Perquè, com i quan intervenir: reflexions entorn al paper dels professionals que treballen amb famílies multiproblemàtiques en contextos grupals". Comunicació presentada al I Congrés Internacional i interdisciplinari sobre participació, animació i intervenció socioeducativa. UAB. Barcelona.
- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2007). "Análisis de las intervenciones de los profesionales en un programa para la mejora de las habilidades parentales". Comunicación presentada al XI Congreso Internacional de Educación Familiar. Universidad de Coimbra (Portugal).
- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2008). "El rol y las intervenciones de los profesionales en programas socioeducativos para familias de riesgo". *Enginy*, 16-17, 31-40.
- Ferrer, M.; Mir, M.L.; Riera, M.A. (2005). "Programa de intervenció socioeducativa dirigit a famílies multiproblemàtiques com a mitjà de prevenció de la salut mental infantil". Comunicación presentada al X Congreso Internacional de Educación Familiar, Las Palmas de Gran Canaria.
- Ferrer, M.; Mir, M.L.; Riera, M.A. (2008). "Educación para la salud mental en la primera infancia". En: Manual de Enfermería (módulo V) Líneas de Especialización en Enfermería: Colección y Acciones Formativas. FUDEN.
- Goldschmied E. (1998). *Educar l'infant a l'escola bressol*. Barcelona: Temes d'Infància. Rosa Sensat.
- Goldschmied E.; Jackson S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- Gómez, C. (2002). "Una grabadora, puente hacia las familias". *Cuadernos de Pedagogía* 318, 20-22.
- Goodnow, J.J. (1996). From household practices to parents'ideas about work and interpersonal relationships. Harkness & Super (eds.) Parents'cultural belief systems. Their origins, expressions and consequences, (pp. 313-344). New York: Guildford.
- Gutiérrez, T. (2002). "El protagonista de la semana". *Cuadernos de Pedagogía* 312, 20-22.
- Hidalgo, M. V. (1999).j "Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Su cambio y continuidad durante la transición a la paternidad". *Infancia y Aprendizaje*, 85, 75-94.
- Jiménez N.; Molina L. (1989). *La escuela infantil. Lugar de acción y de coparticipación*. Barcelona: Laia.

- Jubete, M. (1993). “Escola-Família, responsabilitat compartida”. *In-fàn-ci-a*, 16-20.
- Kaye K. (1982). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- dLópez, F. (1995). “Necesidades de la infancia: Respuesta familiar”. *Infancia y Sociedad* 30, 8-47.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Martí, L. (2003). “Familia y escuela”. *Cuadernos de Pedagogía* 378.
- Mir, M.L.; Riera, M.A. (2004). “L'educació infantil a les Illes Balears”. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Fundació Guillem Cifre. Caixa d'Estalvis de Colònia de Pollença.
- Morón, S. (2005). “La vinculación de la escuela infantil con las familias”. *Revista In-fàn-ci-a* 92.
- Oliva; A.; Palacios, J. (1999). “Familia-Escuela Infantil. El problema de las discrepancias en ideas y valores educativos”. *Rev. Aula, febrero*, 27-30.
- Ortells, T.; Vilanova, M.P. (2001). “Cocinar una forma de conocernos”. *Cuadernos de Pedagogía* 305, 21-23.
- Otsoa, N. (2001). “Trabajamos juntos en una escuela pequeña”. *Cuadernos de Pedagogía* 305, 24-26.
- Palacios, J.; Oliva, A. (1991). *Las ideas de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid: CIDE-MEC.
- Palacios, J.; Paniagua, G. (1992). *La colaboración de los padres*. MEC.
- Palacios, J.; Hidalgo, M.V.; Moreno, M.C. (2001). “Los hijos en las cabezas de sus padres: ideas, expectativas y actitudes”. *Aula de infantil* 1, 37-40.
- Palliser, R.M.; Galbany, M.; Valdenué, C. (2008). “Un projecte compartit per construir l'escola bressol”. *Guix d'Infantil* 45, 19-22.
- Parellada, C. (2000) “L'entrevista amb les famílies: un espai de comunicació significativa”. Comunicació presentada en las III Jornades de Pràctica Psicomotriu, Barcelona.
- Rodríguez, S. (2000). “Compartir el trabajo con las familias”. *Cuadernos de Pedagogía* 276, 17-19.
- Rodrigo, M.J.; Palacios, J. (coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano* (p.501-519). Madrid: Alianza Editorial
- Rodrigo, M.J.; Triana, B. (1985). “El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teoría implícita de los padres”. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 165-172.

- Sánchez, J. (2001). Lo extraordinario de lo cotidiano: análisis de interacciones padres-hijos en el contexto familiar. Universidad de Sevilla: Informe de investigación no publicado.
- Schaffer, H.R.; Crook, Ch.K. “El papel de la madre en el desarrollo social temprano”. *Infancia y aprendizaje*, 15, 19-37, 1981.
- Spitz, R. (1972). El primer año de vida del niño. Madrid: Aguilar.
- Vila, I. (1995). “Relaciones familia-escuela”. *Cuadernos de Pedagogía* 239, 14-16.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En: Rodrigo y Palacios (coords.) Familia y desarrollo humano (p.501-519). Madrid: Alianza Editorial.
- Vila, I. (1998). Familia, escuela y comunidad. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2000a). “Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas”. *Iberoamericana de Educación* n. 22, enero-abril.
- Vila, I. (2000b). “Los nuevos contextos de crianza”. *Cultura y Educación* n.19, 3-22.
- Vila, I. (2006). “[Viaje de ida y vuelta](#): de la familia participante a molesto incordio, y ahora, salvavidas”. [Cuadernos de Pedagogía](#) 361, 82-85.
- Winnicott, D.W. (1990). Los bebès y sus madres. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1979). “Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar”. En: Luria, Leontiev y Vygotsky *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.