

«Construyendo escuela juntos». Estrategias de vinculación entre la familia y la escuela

«*Building Up a Community School Together*». *Relational Strategies Between the School and the Family*

ROXANA PASTOR FASQUELLE

MASTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROFESORA DEL POSGRADO DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Resumen

Este trabajo surge de un proyecto de investigación doctoral en la Universidad Pública de Navarra que tiene como propósito conocer y documentar las Buenas Prácticas de una educadora de niños y niñas menores de 3 años, que crea las condiciones para la participación activa de las familias en la escuela. Para ello, he realizado un estudio de caso (Stake, 1998) que me ha permitido conocer, en profundidad, las prácticas cotidianas de esta educadora singular en su ambiente natural, y, a su vez, comprender la relación entre la escuela y las familias. En este artículo, compartiré algunos de mis aprendizajes sobre las estrategias de vinculación que usa esta educadora para propiciar la participación de las familias, y en sus palabras: «construir escuela juntos» (comunicación personal con Gaztelu, 2015).

Palabras clave: participación, familias, escuela, estrategias de vinculación.

Abstract

In this article I present some experiences carried out in the initial training of early childhood educators. These experiences illustrate diverse models of cooperation between school centres and universities beyond the teaching placement. This collaboration contributes to develop a significant learning and provides real contexts where undergraduate students may apply the theoretical contents acquired at the university. The theoretical background of these initiatives is firstly presented and then the implementation process described. As a conclusion I may say that this collaboration benefits all the agents implied and lays the background for an effective action-research.

Keywords: initial teacher training, Early Childhood Education, educational innovation, methodologies, symbolic game, didactics.

1. INTRODUCCIÓN

La primera infancia (0-3 años) es el periodo más crítico en el desarrollo de un niño y de una niña (Brazelton y Greenspan, 2005; UNESCO, 2014). Las investigaciones en las últimas décadas concluyen que lo que suceda en este periodo, son los cimientos para el futuro de ese niño o niña. Sus experiencias en estos primeros tres años influirán en su habilidad para aprender, su dignidad, su autoestima y su capacidad para amar y cuidar a otros.

Los estudios sobre el desarrollo neurológico han descubierto que el cerebro no está totalmente desarrollado en el momento del nacimiento y su desarrollo depende de la calidad de las interacciones entre ese niño o niña y las personas que satisfagan sus necesidades básicas (National Research Council and Institute of Medicine, 2000).

La educación de niños y niñas menores de 3 años tiene características especiales y requiere una concepción más allá de la enseñanza de contenidos y/o el cuidado asistencial de los niños. Los niños pequeños tienen derecho a una atención individualizada aun cuando estén en cuidado grupal. Esto implica que sus educadores requieren no sólo tener conocimientos sobre educación infantil, observación y manejo de grupo, sino conocer la individualidad de cada niño. Para ello, la educadora precisa establecer una relación con la familia de cada niño y de cada niña, que son quienes mejor le conocen. A través de ese vínculo, podrá conocer las particularidades, no sólo del niño o de la niña, sino las creencias, expectativas, estilos de crianza y metas de la familia, que pueden influir enormemente en el desarrollo y bienestar del niño. Es así, que la cooperación entre la familia y la escuela es considerada un eje de la calidad educativa (Mir Pozo, Batle y Hernández, 2009).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en su informe *Starting Strong III* (2012), enfatiza que las investigaciones condicionan los beneficios de la educación y el cuidado en la primera infancia a la calidad de ésta, e incluye la «implicación de los padres/madres y de la comunidad en la educación» como una de las cinco políticas públicas claves para promover la calidad de la educación infantil.

En el Estado Español, el artículo 27 de la Constitución establece el derecho de participación de los padres y las madres, pero existe una brecha importante entre lo legislado y lo que ocurre en las escuelas (Silveira, 2016). El estudio

más amplio que se ha realizado en España sobre la participación de las familias en la educación escolar, reconoce que, en general, no hay una relación cercana entre la escuela y la familia y que, en muchas ocasiones, buscan objetivos distintos. En relación a la Educación Infantil, identificaron 4 factores asociados a la implicación de las familias: el sentimiento de pertenencia al centro, las altas expectativas académicas de los padres, un buen ambiente familiar y la percepción de que la comunicación con la escuela es accesible (Consejo Escolar del Estado, 2014).

Este reconocimiento de la importancia de la primera infancia y la necesidad de atender las necesidades de las madres y padres, se da en un momento de la vida moderna en que las familias expresan un mayor interés de recibir asesoramiento para cumplir con su rol parental, que cada vez consideran más complejo. Esto debido a la comprensión del niño como un sujeto activo con derechos, y al entendimiento de la infancia como una etapa con características particulares. Aunado a factores sociales, como la incorporación de la mujer al mundo laboral, los cambios estructurales en las familias, y los cambios de valores y de convivencia, llevan a que las familias se cuestionen los modelos tradicionales de educación y crianza (Flores y Díaz, 2011; Martínez y Becedóniz, 2009).

2. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS ESCUELAS

Una vez que las investigaciones demostraron la importancia de la participación de las familias en la educación de sus hijos, se desarrollaron una diversidad de programas para fomentar el involucramiento de las familias.

De acuerdo con Flett (2007), estos programas se pueden clasificar en tres modelos. Los dos primeros –que son los más utilizados–, responden a la creencia de que la educación debe de estar en manos de las escuelas, y que los padres no tienen los conocimientos necesarios para participar en la educación de sus hijos e hijas. El modelo de Déficit que supone que los profesionales deben enseñarles a los padres y a las madres habilidades específicas para ser *mejores padres* y el Modelo de Involucramiento que reconoce que las familias pueden apoyar la labor de la escuela con tareas específicas asignadas por los y las profesionales. El tercer modelo es aquél de Empoderamiento que reconoce el conocimiento que ya tienen los padres y madres y promueve el

que lo comparta con el personal de las escuelas, y se vean entre sí como *co-especialistas* al servicio del bienestar y desarrollo del niño y de la niña.

Los programas que responden al modelo de Empoderamiento reconocen que potenciar las capacidades educativas de las familias y trabajar en conjunto con ellas es tan importante como la educación del niño/a (Mir Pozo et al., 2009). Esto lleva a que las familias y las educadoras respeten y valoren sus conocimientos y experiencias (co-reconocimiento), quieran compartir información de una forma bidireccional y constante, que guíe sus intervenciones (co-acción) y comprendan que, para el bienestar y desarrollo de los niños y las niñas, necesitan tomar decisiones de manera conjunta (co-responsabilidad) (Monreal y Guitart, 2012).

Keyser (2006) habla de concebir escuelas infantiles centradas en familias y no sólo en los niños y las niñas. Para ello, identifica cinco principios que ayudan a generar alianzas de colaboración (*partnerships*) entre educadores y familias:

- 1.** Reconocer y respetar el conocimiento y experiencia de ambas partes. Tanto las familias como las educadoras traen su propia visión, conocimientos, recursos y vivencias sobre la infancia, la familia y la educación. Es necesario que se reconozcan y se respeten mutuamente para poder establecer una colaboración.
- 2.** Crear vías de comunicación bidireccional para intercambiar información que enriquezca su conocimiento del niño y la niña. Los padres y las madres tienen información sobre su hijo o hija y su familia que la educadora no tiene. Ella, a su vez, tiene información sobre el niño o la niña y su desarrollo que puede compartir con la familia. Si establecen una comunicación bidireccional en la que ambas partes se expresen y se escuchen, enriquecerán su conocimiento del niño o niña.
- 3.** Compartir el poder y la toma de decisiones en beneficio del niño y de la niña. Para poder compartir el poder y tomar decisiones conjuntas, ambas partes necesitan reconocer el rol esencial que juega cada una en la educación del niño y de la niña. En la medida que lo reconozcan, se pueden vivir como aliadas y no sentirse amenazadas por la participación del otro.
- 4.** Reconocer y respetar la individualidad y diversidad de todas las personas involucradas. Reconocer, valorar, incluir y respetar a cada niño,

niña, padre, madre y educador o educadora, implica estar abierto a diferentes formas de ser y de hacer. Para lograrlo, se necesita un trabajo de reflexión continuo y la disposición para aprender del otro. Sólo cuando las personas se sienten reconocidas y valoradas por quienes son, pueden establecer alianzas de colaboración y respeto mutuo.

5. Crear redes de apoyo que faciliten el acompañamiento en la educación del niño y de la niña. Para crear una red de apoyo, es necesario que todas las personas reconozcan su interdependencia y su capacidad para dar y recibir apoyo. Si cada persona reconoce sus aportaciones y necesidades, podrán sentirse acompañadas y experimentar el gozo y la satisfacción de apoyar al otro. Es común que las familias vean a la educadora como un recurso. Es tarea de ella el propiciar que las familias identifiquen sus propios recursos y se vivan como recursos entre ellas.

Ferrer y Riera (2015) llaman a crear relaciones complementarias a partir del conocimiento mutuo y la confianza entre los dos sistemas más influyentes en el desarrollo del niño y de la niña. Desde un modelo comunicacional, identifican elementos clave en la construcción de las relaciones, como la comunicación, la circularidad, la complementariedad y el reconocimiento. Entendiendo la complejidad de la escuela, sugieren replantear nuevas formas de relacionarse con las familias atendiendo a su diversidad y su necesidad de reconocimiento.

Una revisión de la literatura científica realizada por el Proyecto de Investigación de la Familia de Harvard (HFRP, 2006) concluye que esta alianza continua y recíproca se logra al hacer coincidir las necesidades de los niños, las actitudes y prácticas de los padres y las expectativas de las escuelas. Para ello, recomienda considerar el involucramiento familiar como un continuo, reconocer y valorar la diversidad en las familias y acercarse a ellas a través de múltiples estrategias.

A nivel internacional, se reconoce como marco de referencia (*benchmark*) la filosofía reggiana creada por el pedagogo italiano Loris Malaguzzi, que concibe la participación, la gestión social y las relaciones con las familias como uno de los principales valores de una escuela (Vecchi, 2013). En este sistema de relaciones, los roles de los niños y los adultos son dialógicos, recursivos y complementarios (Malaguzzi, 1992, en entrevista con Gandini en Edwards, Gandini y Forman, 2012). Desde esta filosofía, se concibe la participación

«no como tomar parte, sino como sentirse parte». Se habla de una escuela participativa que propicia una «comunidad educadora» (Rinaldi, 2011 p. 184). Es decir, la participación no como «apéndice» sino como eje de un proyecto educativo «basado en la solidaridad y la relación interpersonal» (Hoyuelos, 1999, p. 25).

En su *Carta de los tres derechos* Malaguzzi (1985) demuestra su concepción holística de la educación al referirse a los derechos de niños y de las niñas, profesores y profesoras y padres y madres desde una pedagogía relacional (Pignataro, 2015). Malaguzzi concibe el derecho de las familias a una participación activa, reconociendo su diversidad, sus derechos y sus recursos como padres. Llama a crear las condiciones para una «cultura de colaboración interactiva» entre la escuela y las familias, que, a través de la participación y la investigación, construyan un conocimiento recíproco.

Pese a la amplia evidencia de que los programas que promueven la participación de las familias benefician a todos los involucrados (estudiantes, familias y escuelas), las investigaciones recientes demuestran, que la mayoría de escuelas no tienen un proyecto educativo de cooperación con las familias, y que la mayoría de los maestros reportan no tener las herramientas necesarias para trabajar con las familias. Ante esta problemática, la principal recomendación es que se preste atención a la formación (inicial y permanente) de los maestros (Consejo Escolar del Estado, 2014; Epstein, 2011; Ferrer y Riera, 2015; Mir, Fernández, Llopart, Oliver, Soler y Riquelme, 2012).

Necesitamos aprender de aquellas escuelas y de las maestras y maestros que han logrado esa alianza o trabajan a diario en ello. Investigaciones recientes en el Estado Español identifican que la participación de las familias en la Escuela Infantil es mayor que en las etapas subsecuentes (Primaria y Secundaria), y recomiendan que, para contribuir al desarrollo profesional, se realicen estudios que permitan conocer con mayor detalle las acciones que propician la participación (Consejo Escolar del Estado, 2014; Garreta, 2017).

3. UN ESTUDIO DE CASO

Las escuelas infantiles municipales de Pamplona tienen una Línea Pedagógica basada en el pensamiento creativo y los vínculos entre las personas, que se nutre de diferentes referentes, incluyendo la filosofía educativa

reggiana. De este enfoque, adoptan entre otros, la participación activa de las familias, la documentación del trabajo con los niños, niñas y las familias, y la cultura del taller (Organismo Autónomo Escuelas Infantiles Municipales, 2017).

En este texto comparto algunos de mis aprendizajes a partir de un estudio de caso (Stake, 1998) sobre las prácticas de una educadora formada en la filosofía educativa reggiana, con más de 37 años de experiencia, que crea las condiciones y oportunidades para la participación activa de las familias en la escuela. Esta investigación cualitativa con un diseño etnográfico flexible y emergente, la llevé a cabo durante el curso escolar 2015-2016 en una de las once Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona, que atiende a 100 niños y niñas menores de 3 años y sus familias, desde hace 16 años y cuenta con un equipo educativo conformado por un director, doce educadoras, una cocinera y cuatro personas para la limpieza. Además, cuenta con otro personal técnico común (gerencia, dirección técnica, psicóloga, tallerista, trabajadora social, pediatra, interventora y administrativas) para todos los centros. La investigación tuvo lugar en el aula de mayores conformada por tres educadoras, Concha, la educadora sujeto de este estudio (se utiliza su nombre con su autorización), otras dos educadoras, 10 niños y 19 niñas de entre 2 y 3 años y sus familias.

La perspectiva etnográfica como método de investigación tiene como objetivo la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio (Riera en Hoyuelos y Riera, 2015). Para conocer el contexto y construir una relación de confianza con la escuela, la educadora, el equipo educativo, los niños, las niñas y sus familias, asistí a la escuela tres días por semana, en los que participé en todas las actividades que se llevaron a cabo en el grupo de mayores.

Para poder documentar y analizar la influencia del trabajo de Concha, decidí seguir su trabajo con cuatro familias. Después de dos meses de inmersión en el aula, ella y yo seleccionamos a tres niñas y dos niños y sus familias para participar en la investigación. El criterio de selección fue que el niño o la niña se beneficiaran de un seguimiento más cercano, y/o que su familia estuviera interesada en participar en las actividades de la escuela y en la investigación.

Los niños y las niñas seleccionados tenían entre 25-27 meses de edad al inicio del curso escolar. Con excepción de un niño que había asistido a esta escuela desde que era un lactante, los demás asistían por primera vez a esta

escuela. Participaron cuatro madres (entre 35-41 años, todas con estudios profesionales, aunque, en el momento de la investigación, dos se dedicaban al hogar, una cursaba un máster y una ejercía su profesión), y dos padres (36 y 41 años, ambos con estudios profesionales empleados de tiempo completo).

Para profundizar en mi comprensión de sus estrategias de vinculación con las familias, y el efecto de éstas en la participación de las familias en la escuela, realicé observaciones participantes, entrevistas semi-estructuradas y una revisión documental. El uso de estos diferentes métodos (observación, entrevista y análisis de documentos) para estudiar un mismo fenómeno, permitió contrastar la información a través de la triangulación (Angrosino, 2012).

- La observación participante nos permite aproximarnos a la situación a través de la convivencia, para respetar su complejidad y comprender el contexto de los intercambios (Sanmartín, 2003). Se observaron y registraron las interacciones de la educadora con las familias seleccionadas durante:
 - a. Los encuentros espontáneos en el momento de llegada y el momento de salida de la escuela.
 - b. Las entrevistas individuales en diferentes momentos del curso escolar.
 - c. Las visitas individuales al aula realizadas por las familias a lo largo del curso escolar.
 - d. Las reuniones grupales para dialogar sobre temas de interés mutuo.
- Entrevistas semi-estructuradas con las familias participantes. En las entrevistas con las familias se usó un formato semi-estructurado, en el que, a través de un guion predeterminado, se condujo la entrevista, aunque se dio espacio a temas emergentes, que permitieron rescatar la individualidad de cada familia (Simons, 2012).
 - a. En el mes de mayo, observé y grabé con audio la entrevista semi-estructurada que realizó la educadora con cada una de las familias participantes, para compartir su visión del proceso de desarrollo del niño durante el curso escolar.

- b.** Un mes después (junio 2016), sostuve una entrevista semi-estructurada con cada una de las familias participantes para indagar sobre su experiencia durante el curso escolar, y su vivencia con la educadora.
- Conversaciones con la educadora. Para comprender sus ideas, sus sentimientos y sus actuaciones, cada semana, me reuní con la educadora para dialogar sobre los niños, las niñas y sus familias. Así como cualquier acontecimiento que influyera en la vida del aula.
- Análisis de documentos elaborados por la educadora. Otra técnica utilizada en el estudio de caso es el análisis de documentos, que pueden ayudar a describir los acontecimientos y a analizar los temas (Simons, 2012). En esta investigación, la recogida y análisis de documentos escritos y visuales toma un lugar importante, pues, en la filosofía reggiana, la documentación es un elemento esencial en la comunicación entre la escuela y la familia, y, en la formación permanente de las educadoras y educadores (Hoyuelos, 2006). Con el objeto de entender su pensamiento y sus formas de comunicarse con las familias, grabé con audio y analicé transcripciones de las reuniones con las familias.

Para los fines de este artículo, comparto algunos resultados que nos permiten profundizar en las características de las estrategias de vinculación utilizadas por esta educadora para promover la participación de las familias.

3.1 Estrategias de Vinculación

Diversas investigaciones enfatizan la importancia de la comunicación bilateral entre las escuelas y las familias para favorecer el sentido de pertenencia y la participación activa de las familias en las escuelas. Según Palomares (2015, p. 296), «el reto es crear comunidades de comunicación horizontal e interactiva» y esto no es nada fácil entre dos poblaciones, que, generalmente, han tenido una comunicación reducida a la transmisión de información de forma unilateral de la escuela a la familia (Garreta y Maciá, 2017).

Para favorecer la participación de las familias, es importante recordar la heterogeneidad de las familias y de las escuelas, y ofrecer una diversidad de vías de participación voluntaria a lo largo de todo el curso escolar, desde un

modelo de colaboración basado en la igualdad entre las familias y las escuelas (Paludárias, 2017).

Concha, la educadora sujeto de este estudio, considera que su «reto es encontrar la diversidad de opciones necesarias para que todos encontremos nuestro lugar en la comunidad escolar» (Autobiografía, Gaztelu, 2017), por lo que implementa, de forma sistemática, una variedad de estrategias. En este artículo, se incluyen cuatro de las seis estrategias de vinculación que se realizaron en el transcurso del curso escolar¹.

3.1.1 La comunicación diaria en el momento de llegada y salida de la escuela

La comunicación diaria entre la educadora y la familia les permite a ambas tener un conocimiento más completo del niño y de la niña y poder ser parte de sus vivencias. La educadora obtiene información sobre las experiencias en casa, y la familia sobre los descubrimientos y retos en la escuela, lo que les permite conversar y responder mejor a la niña y al niño, y a éste sentir que ambas partes de su día están interconectadas. Este contacto espontáneo y cotidiano propicia la creación de un vínculo de confianza (Nashiki, Pastor, Pérez, Hernández, Lemus y Ocón, 2011).

Concha o una de las otras educadoras, intentaban (no siempre era posible por el número tan alto de niños y niñas en el aula) recibir personalmente a cada niño o niña y a su familia. En las mañanas, las educadoras se aseguraban de recibir a los niños y niñas que tenían alguna dificultad para separarse de sus familias. Para ello, desarrollaban pequeños rituales considerando la singularidad de cada niño y su familia.

Alma entra llorando en brazos de su madre. Concha la toma en brazos y la madre explica que la niña está enfadada pues se le ha olvidado la muñeca y ella no ha querido regresar a casa por ella. Concha le dice que no se preocupe que ya se le pasará. La madre le da un beso y se despide y Alma llora más fuerte. Concha se sienta con ella, la abraza y le pregunta si quiere algo y ella va a buscar su foto y su cuento (una foto de ella

¹ No se describe el *tiempo de acogida* que tiene lugar al inicio del curso escolar, pues no había iniciado esta investigación. Tampoco se narra el proyecto de Salidas por el Barrio, pues este es objeto de otra publicación.

con su familia y un cuento sobre ella elaborado por sus padres), pero sigue llorando intermitentemente. Otra niña se acerca y mira a Alma. Concha le dice que Alma «ha venido con un enfado grande. Más que triste está enfadada». (Registro de observación, 3 de noviembre, 2015).

Como vemos en este encuentro, la madre le comparte a la educadora el estado emocional de la niña, la educadora escucha y la tranquiliza al decirle que no se preocupe. Acoge a la niña y la invita a que se ayude con elementos que se han diseñado para facilitar la transición de la casa a la escuela: una pequeña tabla que por un lado tiene una foto de la niña con su familia y, por el otro, una foto en que está ella sola. Y un cuento elaborado por la familia al inicio del curso escolar, en el que aparecen fotografías de su familia y sus lugares preferidos.

Tanto por la mañana como por la tarde, las familias tienen la libertad de pasar un tiempo con su hijo o con su hija en el aula. Por cuestiones de horario, era más común que lo hicieran por la tarde y que compartieran no solo con su hijo o hija, sino con otros niños y con la educadora.

Elementos importantes de esta estrategia:

- *Periodicidad.* Se puede dar cualquier día de la semana y no se requiere que se dé todos los días.
- *El ambiente físico.* En la filosofía educativa reggiana se presta mucha atención a la arquitectura de las escuelas, pues se concibe al ambiente como una parte esencial del proyecto pedagógico. Entre otras características, están las paredes transparentes que lejos de dividir, facilitan el reencuentro entre niños, niñas, familias y el equipo educativo (Hoyuelos, 2006).

Esta aula, en particular, se ubica al final de un pasillo, y toda la pared del aula que colinda con el pasillo es de cristal, lo cual permite una comunicación constante entre quienes están dentro y fuera del aula. Este espacio visual permite que la educadora se dé cuenta de la llegada de una familia y decida ir a recibirla a la puerta, o incluso salir al pasillo, si ve que el niño o la niña tiene dificultades para entrar, o bien si quiere mantener una conversación más privada con la familia.

En ocasiones, es la familia la que decide observar desde fuera lo que está ocurriendo. A veces, después de despedirse de su hijo o hija para

observar cómo se incluye en el grupo, o a veces, cuando llega por la tarde, observa, antes de interrumpir el juego con su entrada al aula.

- *La disponibilidad de la educadora.* El momento de llegada y el momento de salida de la escuela tienden a ser momentos de mucha actividad. Aunque los niños y las niñas pueden incorporarse a la escuela en un lapso de tiempo de dos horas, la mayoría llega en la última media hora. Esto supone que hay muchas familias entrando y saliendo al mismo tiempo. Es también el momento en que las educadoras pueden estar preparando espacios o materiales que se usarán a lo largo del día, y atendiendo a los niños y las niñas que han llegado más temprano. Sin embargo, Concha considera que el recibimiento o despedida individual de las familias es parte importante de su trabajo, y no duda en hacer un alto. Es común escuchar que se dirija a un niño o a una niña diciendo: «espérame un momento, voy a recibir a...», o que le diga a una familia: «en este momento no puedo hablar más, pero si quieres hablamos esta tarde».
- *El interés de las familias.* Se necesita un interés por dialogar de parte de las familias. Ya sea para preguntar cómo ha ido el día, compartir algo que esté sucediendo en casa o preguntar sobre algo que les preocupa.

Hay una cosa que sí que voy notando cada vez más, y me gusta, es que cuando llega algún padre, si te ve hablando con otro, espera. Incluso, alguna vez, que ves que no puedes, que se te van, y quieres decir algo le dices «un momento», te esperan. Entonces sí que veo un gestionar de los tiempos por parte de los padres bastante bueno². (Conversación de la investigadora con la educadora, 15 de enero, 2016).

En las entrevistas realizadas al final del curso escolar con las familias participantes en la investigación, todas, mencionan la disponibilidad de la educadora como un elemento clave en su vinculación con la escuela. En palabras de uno de los padres: «Para mí quizás lo más potente es la disponibilidad que siempre ha mostrado ella sin ningún tipo de problema cada vez que teníamos una duda» (fragmento de entrevista de investigadora con padre M, junio, 2016).

² Para distinguir la voz de Concha, la educadora sujeto de este estudio, sus palabras textuales aparecen en negrita.

Esta estrategia requiere convertir algo cotidiano como puede ser el momento de llegada y salida de la escuela, en una oportunidad para irse conociendo, entablar conversaciones y formar vínculos.

3.1.2 Reuniones grupales para conversar sobre temas de interés de las familias

Las reuniones grupales en las escuelas tienden a ser reuniones muy formales, donde la escuela informa a las familias aquello que, desde su punto de vista, necesitan saber. Generalmente, la comunicación es unidireccional y hay muy poco intercambio (Garreta y Maciá, 2017). Este tipo de reuniones, generalmente, no contribuye a la participación de las familias, y hay muy poca asistencia, a menos de que sean obligatorias.

Sin embargo, si son pensadas desde la ética del encuentro, pueden convertirse en un foro para reflexionar y crecer conjuntamente desde la corresponsabilidad (Organismo Autónomo Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona, 2017).

Las tres reuniones generales (octubre, enero y abril) documentadas en este estudio de caso, tienen características que generalmente se asocian con la creación de vínculos y con la participación:

- Fueron preparadas por todo el equipo educativo que incluía a Concha, la educadora sujeto de esta investigación, a sus dos compañeras educadoras, al tallerista³ de las escuelas, y a esta investigadora. Este trabajo colectivo permitió que se consideraran diversos puntos de vista, y que el equipo se adueñara de la propuesta.
- El equipo educativo tenía claras las metas a conseguir con las reuniones, y esto se reflejó en la preparación y en la coordinación de las reuniones.
- Los temas de las reuniones fueron seleccionados considerando los intereses del equipo y de las familias.
- Se planificaron y evaluaron las reuniones para hacer las adecuaciones y dar el seguimiento necesario.

3 El tallerista es una figura central en la filosofía educativa reggiana. Un profesional con formación en las artes que trabaja junto con las educadoras para crear propuestas creativas que respondan a la complejidad de la infancia, y para documentar y hacer visible el trabajo con los niños, con las niñas y con las familias.

Al revisar la documentación generada por las observaciones participantes, la grabación en audio de las reuniones con las familias, y de los documentos analizados, se pueden identificar elementos claves alrededor de la preparación, la realización y la evaluación de todas las reuniones.

- a. La preparación del equipo educativo para la realización de las reuniones con las familias:
- *Su deseo de dialogar y no solo de informar.* Todo el equipo buscaba generar un ambiente de confianza y dialogo con las familias en el que se pudieran compartir vivencias, emociones, ideas y preguntas. Esto llevó a la decisión de no hacer un grupo grande, sino trabajar en grupos pequeños, en los que las coordinadoras pudieran tener una comunicación más cercana con las familias. Para no perder el sentido de grupo que también se quería promover, se decidió iniciar con una bienvenida grupal para todas las familias y luego, dividirles.
 - *Su visión del grupo en ese momento.* Esto es clave, pues los grupos son cambiantes y el enfoque que se dé a la reunión, debe responder a las realidades de ese momento. Por ejemplo, en la primera reunión, se habló de la integración del grupo, ya que los niños y las niñas provenían de dos grupos diferentes, y, además, había un número significativo de niños nuevos.
 - *Los temas que les interesaba compartir con las familias a partir de lo que sucedía en el aula o de los intereses expresados por las familias.* En las reuniones de preparación, cada persona compartía sus intereses y al final decidían abordar un tema que a todo el equipo le parecía importante. En la primera reunión se decidió presentar el proyecto de Salidas por el Barrio⁴ que requería de la participación activa de las familias durante todo el año. En esa primera reunión, se pidió a las familias que identificaran temas de interés. En las reuniones subsecuentes, se dialogó sobre los temas

4 Un día a la semana, se conforma un grupo con una educadora y con las familias que lo deseen, para acompañar a los niños y las niñas en un paseo por el barrio en el que ellos mismos marcan la dirección. El papel de las personas adultas es acompañarles respetando sus intereses y sus ritmos, y observarles para aprender de ellos y de ellas.

que habían identificado las familias, su relación con lo que estaba sucediendo en el aula y se acordó desde qué enfoque abordarlos.

- *La conformación de los equipos de coordinadoras y coordinadores.* Al decidir hacer subgrupos, fue necesario pensar en cómo dividir al equipo. Entre otras cosas consideraron quienes tenían un manejo del tema a abordar, quienes conocían a cuáles familias y quiénes podrían documentar la experiencia.
- *Compartir entre el equipo las lecturas sobre el tema a trabajar.* Generalmente Concha o el tallerista compartían una o dos lecturas, considerando el enfoque que se le quería dar al tema.
- *Escoger un texto relacionado con el tema para incluirlo en la convocatoria.* Incluir un texto breve permitía que la familia tuviera información previa sobre el tema y que, como grupo, tuvieran algo en común para iniciar la discusión.
- *Decidir la fecha para entregar la convocatoria para que las familias pudieran organizar sus tiempos para participar.*
- *Preparar la estructura y contenido de la reunión* con unas ideas principales y fotografías de los niños y las niñas en la escuela relacionadas con el tema. El incluir fotografías de los niños y niñas producto de la documentación del día a día, ayudaba a compartir con las familias una nueva imagen de la infancia (Vecchi, 2013) y a generar una discusión muy cercana a sus realidades y retos cotidianos.
- *Preparar el ambiente físico.* Se necesitaba un espacio grande (el comedor de la escuela), para recibir a todas las familias como grupo y luego varios espacios pequeños, que fueran propicios para una reunión grupal (suficientemente amplio, mobiliario, privacidad, equipo electrónico) y se coordinaron con el equipo de la cocina para ofrecer café y galletas. Al término de la primera reunión el equipo decidió que era importante hacer el espacio grande más acogedor para propiciar la cercanía emocional, por lo que para la siguiente reunión se trajeron velas y flores que se colocaron en las mesas del comedor. En esa misma reunión, una madre, de forma espontánea, decidió traer una tarta para compartir. Este gesto generó nuevas interacciones entre las familias.

b. La realización de la reunión con las familias:

- *Abrir la reunión presentando unas ideas claves que generen discusión.* Concha abría la reunión invitando a conversar a partir de unas ideas que movilizaran las experiencias de las familias y de las educadoras.
- *Escuchar diferentes puntos de vista.* Es necesario tener la apertura para acoger las diferencias y estimular el dialogo. Pese a que Concha tenía ideas claves que quería transmitir, escuchaba las participaciones e invitaba al grupo a reflexionar con cada aportación. Esto, además, les hacía sentirse acompañadas al darse cuenta de que no eran las únicas viviendo esa experiencia.
- *Acoger las emociones que se suscitan.* Incluyendo miedo, frustración, alegría, asombro, enfado, etc. Al validar las emociones, las familias se sentían con confianza para compartir sus vivencias.
- *Cierre y evaluación de la reunión.* Concha cerraba las reuniones preguntando qué les había parecido, si les gustaba el grupo pequeño y sobre qué otros temas les gustaría dialogar.
- *Tomar notas de las principales aportaciones.* En este caso, por ser parte de la investigación, se solicitó el permiso de las familias para grabar el audio de las reuniones y se hizo una transcripción de todas las reuniones.

c. La evaluación de los logros y dificultades.

Y aquello a lo que habría que dar seguimiento en la siguiente reunión, o de manera particular con alguna familia. Esta evaluación en proceso es un elemento central de la filosofía educativa reggiana, en la que la documentación tiene un papel central (Rinaldi, 2011).

- *Compartir las impresiones de cada uno de los equipos coordinadores.* Después de la reunión y antes de la siguiente, el equipo educativo compartía aspectos grupales e individuales de forma verbal y escrita.

Fue una reunión relajada y espontánea. Han dicho que les gustaba el formato pequeño (se refiere al tamaño del grupo)

y que querían más reuniones. (Comentario de la educadora al resto del equipo al salir de la primera reunión, 27 octubre, 2015).

- *Dar seguimiento a la temática de la reunión.* A partir de las anotaciones de los equipos de coordinadoras, Concha preparaba un resumen de lo compartido, incluyendo, en el texto, las voces de las familias y de las educadoras, (sin distinguirlas). Este documento se ponía a disposición de todas las familias para que, independientemente de que hubieran asistido a la reunión o no, pudieran tener acceso a lo compartido.
- *Dar seguimiento individual.* Si el equipo decidía, a partir de lo compartido, dar seguimiento a alguna familia, la educadora que le hubiera escuchado en la reunión, se acercaba a esa familia, y si era de utilidad, observaba al niño para conocerle mejor. Por ejemplo, una madre preocupada por los berrinches, la educadora observaba a la niña antes de hablar con la madre.

Fragmento de la transcripción de la reunión sobre *Límites*, enero, 2016.

Concha, una de las otras educadoras y yo, nos sentamos en círculo junto con cuatro madres y un padre que hoy han escogido el tema de «límites». Hemos empezado unos minutos más tarde pues la madre S. ha traído una tarta para compartir y las familias han empezado a interactuar, hablando sobre lo que les gusta cocinar.

Concha: **Entramos con el tema que nos ocupa. El tema de los límites. ¿Habéis echado un ojo al papelico? (se refiere al texto que se incluyó en la convocatoria, dicen que sí). El tema de los límites es algo que a todos nos preocupa, le damos 50 vueltas y es difícil llegar a un acuerdo. Yo creo que a todos nos gustaría que los expertos nos dieran unas normas y nos dijeran esto sí y esto no (risas). Os cuento un poco mi punto de partida y luego me decís como lo veis. Yo creo que, si cada uno tenemos una forma de ser, los límites van un poco en función de esta forma de ser, todos tenemos nuestra escala de valores, nuestros caracteres, nuestros intereses, nuestra forma de relacionarnos con los niños, cada niño es diferente y todo esto yo creo, que de alguna manera, condiciona o configura un poco el punto donde hay que poner el límite, los límites son algo totalmente personal. Es mi punto de vista. No sé si estáis de acuerdo o no estáis de acuerdo.**

Madre V: depende de la situación. Con mucha gente alrededor yo no sé cómo establecer los límites...

Concha: ¿y cómo lo veis? En el artículo, hablan de la influencia de la sociedad.

Madre V: Yo me sentí identificada. El problema es mío porque no sé cómo llevar a una niña que cuando se enfada va a niveles altos. No logro aterrizar, todavía no hemos aprendido a hacerlo...

Madre H: Socialmente uno no quiere quedar en el lugar de mal padre, pues le tengo que dar acá la lección, al final hago el ridículo porque no soy coherente conmigo ni tampoco soy coherente con ella, no le dejo las cosas claras, pero sí que es verdad que hay veces que uno lo consigue y otras veces te quedas a medias, en función de cómo esté uno, las prisas, la presión y el estrés con el que estés.

En este fragmento, podemos ver aspectos como la distribución del espacio, el interés de las familias para convivir entre ellas y la conversación alrededor de sus propias experiencias que se genera cuando la educadora abre la discusión validando la singularidad huyendo de la normativización.

En las entrevistas al final del curso escolar con las familias participantes en la investigación, al preguntarles sobre estas reuniones, rescataron las temáticas y la convivencia con otras familias:

Me parecieron interesantes porque los padres compartían todas las experiencias. (Entrevista de investigadora con madre A, junio, 2016).

Pues me gustó porque se hablaba de cosas que nos preocupan a los padres y porque se ofrecían dos temas y podías elegir, y eran temas que habíamos manifestado que nos preocupaban. (Entrevista de investigadora con madre AA, junio, 2016).

3.1.3 Entrevistas individuales para dialogar sobre su hijo o su hija

Las entrevistas individuales son espacios en los que se puede dar una comunicación bilateral en la que, con privacidad y sin prisas, la familia y la educadora, pueden tener un contacto directo y dialogar sobre la individualidad del niño y de la niña (Garreta y Maciá, 2017). En el contexto escolar, general-

mente las entrevistas se dan para informar a las familias sobre el progreso del niño o la niña o sobre algún problema. Es muy común que las familias asocien las entrevistas individuales con *malas noticias* (Keyser, 2006). Sin embargo, las entrevistas individuales en las que la familia y la educadora se sientan con la confianza para compartir pueden ser muy importantes para entablar el vínculo entre la familia y la escuela, y la construcción conjunta de su conocimiento del niño y de la niña.

Tanto antes del inicio del curso escolar, como al final de este, las educadoras que conformaban el equipo educativo del aula obtuvieron entrevistas individuales con cada una de las familias. Dado que en ese momento esta investigación no había iniciado, solo se cuenta con documentación de las entrevistas que se dieron durante el curso escolar, ya sea con familias que lo solicitaban por alguna situación que se vivía en la familia (por ejemplo, la separación de los padres), o porque la educadora lo consideraba necesario por algún cambio del niño y de la niña, (por ejemplo, compartir que un niño haya empezado a hablar en la escuela), y al final del curso escolar.

A estas entrevistas, asistí con el permiso de la educadora y de las familias participantes en la investigación, y grabé la conversación con audio. Concha condujo la entrevista con un guion que había preparado con las principales ideas a compartir con las familias. Y se produjo un intercambio sobre la evolución de los niños y de las niñas a lo largo del curso escolar.

De las entrevistas se pueden identificar los siguientes elementos:

- *El equipo educativo del aula decide con anticipación quién hará cuáles entrevistas.* Para ello, se considera principalmente quién tiene el vínculo más cercano con esa familia.
- *La educadora responsable se prepara.* Concha observó al niño y/o niña, preguntó a sus compañeras si había algo que les gustaría que ella considerara en la entrevista, preparó un informe que le sirvió como guion en la entrevista, y seleccionó fotografías que le permitieron ejemplificar algunos de los mensajes principales sobre la niña o el niño.

Por ejemplo, en el caso de una familia a quien le preocupaba el que su hija cambiara de actividad frecuentemente, seleccionó una serie de fotografías tomadas para documentar un proyecto en el taller de expresión, en las que se ve, cómo cada vez que cambia de actividad se

concentra en esa nueva actividad. Después de mostrar las fotografías, les compartió que, a esta edad, las niñas y los niños están interesados por explorar. Vemos, entonces, que responde a una inquietud de la familia con ejemplos de su hija y contextualiza su forma de ser compartiendo sus conocimientos sobre la cultura de la infancia (Diario de la investigadora, mayo, 2016).

- *El acuerdo entre la educadora y cada familia para establecer un horario conveniente para ambos.* Concha se acercó a cada familia con antelación y les pidió que escogieran un día durante el mes de mayo.
- *El espacio de privacidad y tranquilidad en el que se da la entrevista.* Es necesario cuidar el espacio para que la familia se sienta acogida. Se presta atención a la luz, la privacidad, el nivel de ruido y el acomodo del mobiliario para propiciar la cercanía.
- *El interés y el entusiasmo tanto de la educadora como de la familia por compartir sus ideas, emociones y experiencias* al final del curso escolar. Al escuchar los audios y revisar las transcripciones, se percibe la confianza con la que Concha y las familias dialogan sobre el niño o la niña, su forma de ser y su evolución.
- *El conocimiento de la educadora sobre la forma de ser de cada niño niña y su respeto por su singularidad.* En cada entrevista, Concha habló de la individualidad de cada niño o niña y de la importancia de respetar y valorar su forma de ser.
- *La capacidad de la educadora para compartir su propio proceso de búsqueda para conocer y comprender a cada niño o a cada niña y crear las condiciones para que el niño o la niña pueda explorar, conocer y construir su propio conocimiento.*

Concha: **Me resulta muy difícil establecer el límite de hasta dónde tengo que estar contigo y acompañarte o hasta dónde hay que empezar a dejarte ser tú.** (Fragmento de entrevista final de Concha con Familia F, mayo 2016).

- *La disponibilidad de la educadora para escuchar a la familia y dialogar sobre sus percepciones, y preocupaciones.*

Madre: Bueno, ¿qué creéis que nos va a dar muchos quebraderos de cabeza?

Concha: **Depende, también, un poco de las expectativas que tengáis. Yo creo que F. es F., en sí mismo, por él, es así, es una gozada y vamos a admitirle como es, sin crearnos ninguna expectativa, yo creo que eso, muchas veces, es lo que nos hace a nosotros pasarlo mal.** (Fragmento entrevista final de Concha con familia F, mayo, 2016).

- *La confianza entre la educadora y la familia para sostener un diálogo y compartir sus ideas, emociones y dudas.*

Concha: **Cuando la ves bien y relajada, es como mucho más suelta, entonces se le ve el cuerpo mucho más ágil, mucho más flexible y expresivo y cuando no, parece que la han clavado al suelo y se queda ahí...Hay veces que, si le estás sugiriendo algo, está tan clavada que, aunque quiera ir, no puede, no sabe.**

Madre: yo me he fijado en casa que en esos momentos le digo «cariño escúchame, que vamos a hacer una cosa» y es que ni te escucha y tienes que esperar y, ya cuando se relaja, entonces le hablo y me dice «vale». (Fragmento entrevista final de Concha con madre A, mayo, 2016).

- *La apertura de la familia para expresar las formas en que ha cambiado su imagen de su hija o hijo y de sí mismos como padres y madres.*

Madre: Yo me doy cuenta de que, con la mayor, yo estaba muy obsesionada, o sea, no sé, igual también un poco por el bagaje que tienes detrás de la educación que hemos recibido, pero como que estás como muy obsesionada en educar, en el decir que esté quieto en su sitio... Y es, como que, este año me he relajado de otra manera, de decir, a ver, que no pasa nada.

Concha: **En serio, no pasa nada. Y lo que yo creo es que está muy bien que sean ellos ¡Que creamos en ellos!**

Madre: Y, en ese sentido, yo creo que ya me he relajado un poco más, entonces, es como que disfruto más de las cosas... o como que uno pone como más empeño en disfrutarlo.

Concha: **Oye, eso me encanta. ¡Me encanta, me encanta!** (Fragmento entrevista final de Concha con familia AA, mayo, 2016).

En las entrevistas realizadas al final del curso escolar con las familias participantes en la investigación, los comentarios sobre las entrevistas individuales

resaltan un momento de encuentro cercano que inspiraba confianza, tranquilidad y el sentirse parte de un mismo sistema:

Una forma de acercarnos más a Concha... Y que ella también nos conozca un poco también a nosotros, somos una familia con diferentes escenarios. (Fragmento de entrevista de investigadora con familia M. junio, 2016).

Esa tranquilidad de poder hablar de las cosas; es como que también a ti te da mucha tranquilidad entonces, sabes que están en buenas manos y que no son mundos aislados... (Fragmento de entrevista de investigadora con familia AA, junio, 2016).

3.1.4 Pasar un día en la escuela

Desde el inicio del curso escolar, se invita a las familias a pasar un día en la escuela cuando ellas quieran. Los objetivos de esta estrategia son que las familias conozcan un día típico y el método de trabajo, que un miembro de la familia conviva con su hijo o hija y con el grupo, y que haya oportunidad de dialogar con las educadoras. Para atender a la individualidad de cada familia, sólo puede haber una visita por día por lo que es necesario anotarse con antelación.

Elementos de esta estrategia:

- *Abrir el espacio del aula a la familia.* Giró y Andrés (2017) reportan que muchos profesores consideran su aula un patrimonio exclusivo al que no deben tener acceso las familias. Esta educadora, al contrario, cree que el aula debe de estar abierta a las familias.
- *Mostrar su método de trabajo.* En la filosofía educativa reggiana, no se planifican actividades sino se preparan ambientes y materiales que los niños son libres de explorar según sus intereses y a su propio ritmo, lo cual responde a la imagen que se tiene del niño como un ser competente y creativo, que, en su interacción con otros es capaz de construir su propio conocimiento. Esto fomenta la autonomía del niño y de la niña y le da un rol diferente a la educadora, lejos de ser enseñante, es más una acompañante y observadora, que provoca situaciones en las que los niños y las niñas puedan experimentar, descubrir y dar sentido a su realidad (Hoyuelos, 2004). Si se pretende

que las familias adquirieran esa visión de sus hijos y de sí mismos, es muy importante darles la oportunidad de conocer este método de trabajo.

- *Escuchar la opinión de la familia y compartir la propia.* Existe un espacio en el que la educadora comparte un café con la familia y le pregunta: ¿qué le parece el aula?, ¿cómo ve a su hijo o a su hija?, y si quiere comentar y/o preguntar algo. La educadora también aprovecha para comentar alguna observación y/o retomar algún aspecto del niño o de la niña.
- *Respeto de los tiempos y posibilidades de cada familia.* A diferencia de otras escuelas en las que existe un día de «puertas abiertas» en el que todas las familias son bienvenidas en el aula y hacen alguna actividad especial con sus hijos o con sus hijas, aquí, las visitas son individuales de acuerdo a las posibilidades de cada familia. No se prepara ninguna actividad especial, aunque se toman en cuenta las necesidades o intereses particulares de cada familia. Por ejemplo, una familia que tiene dudas sobre la alimentación, se le sugiere que observe a su hijo o hija durante la comida.
- *Documentación.* Durante la visita la educadora toma fotografías del niño o de la niña y de las interacciones con su familia. Esto con el objetivo de documentar la experiencia, aprender de ella y compartirlo con la familia. En algunas ocasiones, Concha también invita al familiar a participar en la documentación para conocer su punto de vista y poder dialogar sobre ello. Por ejemplo,

En el taller de agua, Concha invita a la madre a tomar fotografías de A. **«de aquello que te llame la atención»**. La semana siguiente le entrega un archivo con las fotos para que las vea en casa y luego las puedan comentar. (Diario de la investigadora, marzo, 2016).

En las entrevistas realizadas al final del curso escolar con las familias participantes en la investigación, ellas comentan la oportunidad de conocer el mundo de sus hijos e hijas y de comprender la cultura de la infancia.

Cuando vine a pasar un día aquí a la escuela con ella y pude ver toda esa teoría que siempre se habla sobre cuál es el comportamiento de la niña, la forma de relacionarse, cómo funciona... (Fragmento de la entrevista de la investigadora con la familia M, junio, 2016).

Es una manera de meterse más en su mundo o en su día a día en la escuela. (Fragmento de la entrevista de la investigadora con la Madre AA, junio 2016).

3.2 La participación en palabras de las familias

Al preguntar a las familias cómo su experiencia, en este curso escolar, les había motivado a participar en la escuela, mencionan entre otras cosas, sentirse parte de la escuela, el respeto a la individualidad, y sus aprendizajes conjuntos.

Primero, nos abrieron las puertas para formar parte de la escuela infantil, de manera que la escuela infantil al final, es una relación entre tres partes, entre el niño, los padres y la propia escuela. Y lo segundo, es que también para nosotros ha sido un proceso de aprendizaje, como si también nosotros hubiéramos venido a la escuela... Y nosotros creo que hemos mostrado la curiosidad necesaria para aprender. (Fragmento de entrevista de investigadora con padre M, junio, 2016).

El trato es bastante personal, entonces eso me ha gustado. Porque al final en todos los sitios te tratan como un número y el que, de pequeño, te traten como una persona me ha gustado. Y luego, que dejen que las familias se acerquen tanto, que vengán a pasar el día, que compartan los proyectos con nosotros. Es que es muy difícil que no te involucre. (Fragmento de entrevista de investigadora con madre A, junio, 2016).

4. CONCLUSIONES

La participación implica mucho más que asistir a un conjunto de actividades. Sentirse parte de un proyecto educativo pasa por el establecimiento de relaciones interpersonales en las que cada persona es reconocida desde su individualidad y su diversidad. Para ello, se necesitan múltiples y diferentes oportunidades para construir confianza y poder comunicarse de forma multidireccional, para compartir nuestras ideas y emociones sobre la infancia y el difícil, pero maravilloso rol de la persona adulta dispuesta a cuestionar el rol tradicional de la *enseñanza*. Para que esto sea factible en un contexto escolar demandante, es indispensable convertir lo cotidiano en oportunidades de intercambio y reflexión individual y colectiva.

A partir de lo observado, experimentado y analizado de las conversaciones con la educadora y las entrevistas con las familias, he podido identificar ele-

mentos claves en cada una de estas estrategias que propician la participación de las familias. Así como, algunas características de una educadora singular como Concha. Entre ellas:

- Concibe, como una parte esencial de su trabajo, las relaciones con las familias.
- Está interesada en establecer un diálogo continuo con las familias sobre temas relacionados con la cultura de la infancia, la educación y el bienestar.
- Desarrolla una diversidad de estrategias en las que las familias puedan participar de forma voluntaria cuando así lo decidan.
- Abre el aula a las familias para conocerse y conocer al niño o a la niña de forma conjunta.
- Reconoce y valora la singularidad no solo de cada niño niña sino también de su familia.
- Comparte sus conocimientos e interpretaciones como una posibilidad y está abierta a escuchar los pensamientos de las familias.
- Utiliza diversas formas narrativas para dialogar sobre la identidad del niño y de la niña.
- Observa y reflexiona de forma continua sobre sus actuaciones y las modifica de ser necesario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Brazelton, T. B., y Greenspan, S. (2005). *Las Necesidades Básicas de la Infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: Graó.
- Consejo Escolar de Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Edwards, C., Gandini, L., y Forman, G. (eds.). (2012). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia experience in transformation*. California: Praeger.
- Epstein, J. L. (2011). *School and family partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.

- Ferrer, M., y Riera, M. (2015). Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil. *RELADEI*, 4(2), 27-42.
- Flett, M. (2007). Supporting Mothers. Enriching the learning environments for young children. *Early Childhood Matters*, 109, 45-50.
- Flores, R., y Díaz, N. (2011). *¿Quién dijo que ser mamá o papá era fácil? Porque educar a niñas y niños es cosa de mujeres y hombres*. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Garreta Bochaca, J., y Maciá Bordialba, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En J. Garreta Bochaca (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 71-98). Madrid: Pirámide.
- Giró, J., y Andrés, S. (2017). La participación del profesorado en la escuela. En J. Garreta Bochaca (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 125-147). Madrid: Pirámide.
- Harvard Family Research Project. (2006). *Family Involvement in Early Childhood Education*. Recuperado de <https://goo.gl/8d9GgD> [Consulta: 22/05/2018].
- Hoyuelos A., y Riera, M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación Infantil*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (1999). Algunos significados de la participación. *Revista Infancia*, 55.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.
- Jeynes, W. (2011). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Family Involvement Network of Educators (FINE) Newsletter*, 5(1). Recuperado de <https://goo.gl/b8A6KS> [Consulta: 22/05/2018].
- Keyser, J. (2006). *From Parents to Partners. Building a Family Centered Early Childhood Program*. Washington DC: NAEYC y Redleaf Press.
- Malaguzzi, L. (1985). *Una carta per tre Diritti*. Italia: Comune Reggio Children.
- Martínez, R., y Becedóniz, C. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112.
- Mir Pozo, M., Batle, M., y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, 1(1), 45-58. Recuperado de <https://goo.gl/dGD1Kb> [Consulta: 22/05/2018].
- Monreal, M., y Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.

- Nashiki, R., Pastor, R., Pérez, M., Hernández, R., Lemus, L., y Ocón, C. (2011). *Estrategias de Vinculación entre la Familia y la Escuela*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- OCDE. (2012). *Starting Strong III- A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. París.
- Organismo Autónomo de las Escuelas Infantiles Municipales. (2017). *Línea Pedagógica*. Ayuntamiento de Pamplona.
- Palaudárias, J. (2017). Cómo se entiende la participación de las familias en y desde las escuelas. En J. Garreta Bochaca (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 27-48). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298.
- Pignataro, V. (2015). La pedagogía relacional de Loris Malaguzzi. Entrevista a Paola Vittoria Pignataro. *Infancia*, 154.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Grupo Editorial Norma.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Shonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington DC: National Academy Press.
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.24511>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2014). *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo 2013/14*. Francia.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Pastor Fasquelle, R. (2018). «Construyendo escuela juntos». Estrategias de vinculación entre la familia y la escuela. *Educación y Futuro*, 39, 89-115.