



Vol. 4 (2), Julio 2015, 27-42

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 09-06-2014

Fecha de aceptación: 23-07-2015

Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil

Maria Ferrer Ribot

Maria Antonia Riera Jaume

España

Resumen

El artículo plantea algunas reflexiones en torno al significado que adquiere la relación entre la familia y la escuela infantil. Indagamos sobre algunos conceptos clave que desde la visión sistémica y ecológica ayudan a entender las relaciones: acercamiento, reconocimiento, comunicación, complementariedad... Revisamos algunos escenarios de comunicación con los padres y madres que permiten compartir, conversar y encontrarse. Se aportan reflexiones sobre el sentido y la funcionalidad que éstos tienen y se priorizan aquellos que fomentan una comunicación bidireccional como son las entradas y salidas, el álbum-historia, las conversaciones individuales y los encuentros grupales.

Palabras clave: Escuela Infantil, Familias, Canales de Comunicación, Participación, Escenarios, Bidireccionalidad.

Relations and meetings with families in early childhood education

Maria Ferrer Ribot

Maria Antonia Riera Jaume

España

Abstract

The article sets out some reflection on the meaning that acquires the relationship between the family and the early childhood education. We inquire into some key concepts from systemic and ecological vision useful for understanding the relationships: approach, recognition, communication, complementarity... We review some settings of communication with parents where they can share, converse and meet. In addition, reflections on the meaning and functionality of these scenes are provided, and those that encourage a two-way communication are prioritized such as entrances and exits, the album-story, individual conversations and group meetings.

Key words: Early Childhood Education, Families, Channels of Communication, Participation, Settings, Bidirectionality.

Introducción

Queremos empezar este ensayo hablando de relaciones, encuentros y acercamientos, porque entendemos que el debate sobre el diálogo escuela-familia requiere desvelar las claves que generan las relaciones.

Según el diccionario de la Real Academia Española el término *relación* significa conexión, correspondencia, trato, comunicación de alguien con otra persona. Etimológicamente la palabra *relación* viene del latín *relatio*, compuesta por el prefijo *re-* que significa “reiteración”, la raíz *lat-* significa “llevar algo” y el sufijo *-tio* que viene de *-ción* que quiere decir “acción y efecto”. Por tanto, *relación* se puede entender como “aquella acción y efecto de llevar algo otra vez”.

Aplicado al ámbito que nos ocupa para establecer una relación entre la familia y la escuela es necesario previamente, acercarse, conocerse y comunicar para poder compartir y establecer conexiones. Así, la relación se entiende como un proceso en construcción de acercamiento entre dos sistemas.

Acercarse significa ir al encuentro del otro

Las propuestas del filósofo Gadamer (1977) en torno al hecho creativo también nos ayudan a esclarecer el sentido y significado que debería contener esta relación, ya que pone de manifiesto que las experiencias auténticas surgen a partir del diálogo y la coparticipación, de la conexión circular, previa a una comprensión recíproca. Gadamer creía que el significado de una obra no es reducible a las intenciones del autor, sino que depende del contexto de interpretación; en este sentido, defendía que todo acercamiento a una obra significa ir al encuentro de otro, de un “tú”, y este encuentro debe ser un momento de apertura en el que tanto el “yo” como el “tú” entran en relación. De la misma manera, podríamos interpretar este acercamiento entre familia y escuela como un acercamiento donde somos invitados a participar en una dialéctica constructiva. Siguiendo también a Hoyuelos (1999), creemos que la educación sólo puede nacer de la capacidad de intercambio y confrontación.

“...la educación nace de la capacidad de intercambio y de confrontación. Esto supone que en el proyecto no existe un único protagonista-centro, sino un sistema de relaciones descentradas formado por los niños y niñas, los trabajadores de la escuela, la familia y la sociedad. Así cualquier proceso que pretenda ser educativo entrará inevitablemente en esta red de relaciones interdependientes. Es hora de reivindicar las ideas de Bateson cuando afirma que son prioritarias las relaciones frente a los términos relacionados”.

(Hoyuelos, A. 1999, 26)

La necesidad de una relación constructiva y estable entre escuela y familia tiene que pasar necesariamente por el conocimiento mutuo. Es fundamental incorporar una perspectiva de colaboración basada en la confianza y el conocimiento que aseguren que los dos contextos de desarrollo más importantes en los primeros años de vida puedan contribuir al desarrollo óptimo de los niños y niñas.

No se trata de reproducir el mismo modelo, dado que son contextos diferentes, y cada uno de ellos aporta experiencias y vivencias diversas a los niños y niñas, ¿qué significado tienen para los niños y las niñas las relaciones que establecen padres y maestros? Sabemos cuánto los niños son sensibles a las actitudes de reconocimiento, confianza, inclusión y agradecimiento que perciben en las relaciones (Parellada, 2010).

“La infancia es sensible a las relaciones sociales e interactivas que se construyen en la escuela y de las que sus padres y madres participan activamente. El aumento de las redes comunicativas les da un sentido de seguridad que les hace, a su vez, sentirse partícipes y coprotagonistas de estas relaciones”.

(Hoyuelos, A., 1999, 29)

Buscando el lugar en la relación

Es preciso plantearse ¿qué lugar y qué rol deben tener las familias en la escuela? Algunas posiciones mantienen la idea de la implicación parental (*parental involvement*) (Hornby y Lafaele, 2011) y defienden la invitación a los padres para que se impliquen en el centro y trabajar para eliminar las barreras que impiden a los padres responder a esta invitación. Sabemos que la implicación incide de manera significativa en los aprendizajes y en el desarrollo de los hijos, tal como demuestran las investigaciones de los últimos treinta años (Epstein, 2001; Nye, Turner y Schwartz, 2006). Kidder (2013) distingue dos modalidades de implicación parental: las actividades y actitudes en casa y las actividades en la escuela, siendo estas últimas las que ofrecen grandes oportunidades para fortalecer los vínculos con la comunidad, la participación en la toma de decisiones, y favorece la comunicación y la construcción de redes sociales. Pero tal como señalan Cankar, Deutsch y Kolar (2009) es necesario, también, debatir sobre las expectativas mutuas en relación a la comunicación, la implicación y la participación, entre escuela y familias para defender la posición de que la colaboración y el diálogo son necesarios para superar los “malentendidos” (Changkakoti y Akkari, 2008).

Podemos ver las familias como un ente separado, externo o periférico (incluso en casos extremos como una molestia), visión que separa, fragmenta y enfrenta a los maestros con las familias. Pero, por suerte, aparecen perspectivas como la ecológica y sistémica que conciben la escuela como un espacio complejo del cual forman parte esencial e inseparable los alumnos, los profesores y las familias. Desde estas perspectivas es imposible comprender la escuela sin un análisis multinivel que incluya los microsistemas, mesosistemas, el macrosistema y el exosistema con sus interacciones. Así, las familias no pueden concebirse como elementos externos de la escuela sino como agentes inherentes al sistema escolar.

Desde esta mirada entendemos que las familias son esenciales para los niños y que, los maestros son el apoyo juntamente con el entorno (Collet y Tort, 2011). Esta concepción de la escuela como un eje central hecho de familias y niños, y unos profesionales que colaboran con el proceso de socialización primaria implica una nueva cultura escolar y una forma de repensar, no sólo las prácticas escolares sino otros temas como la comunicación, los vínculos, las interacciones... Desde la visión sistémica las actitudes y conductas de los maestros influirán en las familias en su

relación y vinculación con el sistema escolar, la propia actuación de los padres, ejercerá influencia en las actitudes y conductas de los maestros. Es necesario que los sistemas familiar y escolar encuentren posiciones de complementariedad y tolerancia (Palacios y Oliva , 1998).

Sin embargo, en nuestro contexto, existen todavía demasiadas resistencias a la participación tanto por parte de las familias como de los profesionales. Como apunta Palou (2004), son resistencias de carácter organizativo (horarios de encuentro), psicológico (miedo a sentirse juzgados) y cultural (falta de tradición en la participación). Algunos padres y madres se quejan de que los maestros con actitudes de “expertos” invaden su privacidad, dando consejos o criticándoles su forma de educar, sin embargo, hay que buscar una mirada respetuosa y empática hacia las familias, entendiendo que las circunstancias de algunos contextos familiares son sumamente complejas y difíciles. No se trata de que los maestros enseñen a los padres sino que les propicien una mirada de su hijo que sea complementaria, que los padres depositen su confianza en el centro, valorando y respetando su trabajo y puntos de vista.

También encontramos padres y madres que, desorientados en el proceso educativo y de crianza buscan el apoyo de la escuela. Ante sus sentimientos de inseguridad solicitan consejos sobre la educación de su hijo, o piden asesoramiento sobre la alimentación, sueño... Necesitan reafirmar sus actuaciones y piden ser acompañados. En todo ello, es importante, respetar la territorialidad en las relaciones entendida como la capacidad de los interlocutores de respetarse el terreno personal y profesional.

Como decimos, resistirse a la relación está todavía demasiado presente en muchos centros. Se defiende que los padres no deberían participar en la escuela por diversos motivos porque: no saben, no tienen tiempo, o tal vez porque dificultan la organización del centro... pero nos preguntamos ¿cuáles son las verdaderas razones que se esconden detrás de estos argumentos? Pueden ser las mismas condiciones laborales de los maestros, especialmente en el primer ciclo de Educación Infantil. Son muy pocas las Escuelas Infantiles donde existe una regulación laboral que incluye el tiempo de dedicación a las familias en su horario de trabajo. Podríamos hablar también de la soledad a la que se ven sometidos los maestros, trabajar en solitario genera grandes inseguridades y de ello sufre también la relación con las familias.

Pero, ¿cuáles son las percepciones que maestros y familias tienen en relación al rol que asumen en la relación? De la Guardia (2007) señala tres modelos de relación: experto, asesor y coeducador con las siguientes funciones:

INFORMAR: Este modelo de relación es unidireccional y sitúa al profesor como experto, el maestro deja bien claro el rol que ejerce como profesional y es el que dispone de los conocimientos. Los padres se limitan a escucharlo, aunque muchas veces no lo entiendan a causa del lenguaje excesivamente técnico que utiliza. En este modelo, normalmente los maestros se dirigen a los padres sólo cuando surge un problema con el hijo o para dar instrucciones concretas sobre cómo actuar en casa. Los padres son vistos como elementos extraños. Se dan normas y listas de obligaciones, se convocan reuniones puramente informativas, y muchas veces se limita la entrada de los padres en la escuela.

ASESORAR: En este modelo los padres siguen siendo meros receptores que aceptan los consejos, consignas y propuestas del profesor. Los profesionales transmiten sus conocimientos para que los padres puedan trasladarlos en casa. Desde esta perspectiva el profesional es quien desempeña un rol activo y la familia el rol pasivo de recibir. Así la interacción con las familias se entiende como la aplicación de técnicas, métodos, consejos, que van del profesional a la familia en una dirección lineal. Este modelo ignora también las individualidades familiares.

COPARTICIPAR: Se busca la proximidad y cotidianidad de las relaciones, la relación se construye a partir de la confianza mutua y el diálogo. Desde este modelo el profesor reconoce la competencia de los padres e intenta la negociación con ellos en un marco de respeto mutuo por ambas partes. Así, las familias y el profesorado tienen roles y conocimientos diferentes pero complementarios. En este modelo los maestros reconocen la necesidad de crear alianzas con las familias y se entiende a los padres como copartícipes de la educación de sus hijos con derecho a decidir. Este enfoque cooperativo asume que tanto la escuela como la familia posee capacidades y el maestro cree en la competencia de los padres para encontrar recursos y ejercer adecuadamente su parentalidad.

Sin duda, el sentimiento de competencia profesional influye en las actitudes de los maestros hacia los padres, que necesitan del apoyo y el reconocimiento social hacia su trabajo. Este es uno de los temas fundamentales sobre los cuales se debería reflexionar e incidir en la formación inicial y permanente del profesorado. Hacer de la escuela un espacio mejor para trabajar, aprender y crecer significa mejorar los vínculos entre la escuela y la familia, abrir las puertas de los centros y modificar algunos elementos de la cultura para acercar física y simbólicamente a las familias. Veamos ahora algunas claves que pueden ayudarnos a entender y construir la relación.

Algunas claves para entender y construir la relación

Recogemos del modelo comunicacional y sistémico algunos conceptos fundamentales que nos ayudan a entender cómo se construyen las relaciones.

- *Comunicación*

Los sistemas escolar y familiar se relacionan a través de la comunicación, es a través de ella que se define el tipo de relación que se desea mantener con el otro. Entendemos que la verdadera comunicación debe ser un proceso de interacción bidireccional. Tal como señala Bronfenbrenner la comunicación recíproca incide también en el desarrollo del niño:

“El potencial evolutivo de la participación en entornos múltiples variará en relación directa con la facilidad y el alcance de la comunicación recíproca entre estos entornos. Tiene una importancia clave en tal sentido la inclusión de la familia en la red de comunicaciones (por ejemplo, se facilita el desarrollo del niño tanto en el hogar como en la escuela, a través de la existencia de canales abiertos de comunicación en ambas direcciones)”

(Bronfenbrenner, U. 1987, 241)

Como recoge Parellada (2000) siguiendo la teoría de Watzlawick, Bavelas y Jackson (1991) las bases de la comunicación humana se centran en algunas ideas fundamentales:

- *No es posible no comunicar.* Cualquier actitud o conducta lleva implícita una comunicación con significado propio. Son numerosas las acciones que se dan en los centros que comunican y transmiten significados como: las barreras, las puertas cerradas, las filas, las ausencias de entrevistas o reuniones, las entrevistas rápidas y mal organizadas, la falta de información, la excesiva información de las normas, la falta o la mala calidad de la documentación visual...

- *Lenguaje analógico y lenguaje digital.* Estas dos modalidades difieren entre sí a partir de las funciones que asumen. El lenguaje *analógico* comunicación no verbal como señalan Watzlawick, Bavelas y Jackson (1991), está constituido por los gestos, posturas, movimientos, el tono de voz, o también los silencios que, sin duda, tienen un gran valor comunicativo, y permite comunicar sentimientos y emociones. Mientras que la comunicación *digital* se transmite a través del lenguaje verbal que transmite ideas y conceptos. Hoy sabemos que la palabra tiene muy poca incidencia, tan sólo un 30%, de ahí, que sea fundamental priorizar el lenguaje analógico en el proceso comunicativo. Un maestro puede transmitir a la familia un mensaje no verbal contrario a aquello que se dice, porque lo que está sintiendo mientras se está comunicando se contradice con las palabras que utiliza, ello puede provocar una ambivalencia que es captada por la familia y dificulta la relación.

- *Las personas nos comunicamos en dos niveles diferentes.* En un *nivel de contenido* que se refiere a la información que se transmite, se utiliza la comunicación digital para expresar el mensaje. Y en un *nivel de relación* que hace referencia a cómo debemos entender esta información y el contexto en el que tiene lugar. En este nivel relacional se utiliza la comunicación analógica, aquello que se transmite tiene que ver con las características propias de la relación y vinculadas a las emociones, las expectativas, los afectos, etc. Es una metacomunicación ya que se interpreta el mensaje desde la intersubjetividad del emisor y el receptor.

- *Diferenciar la persona de la función.* Es necesario marcar la diferencia entre las conductas y acciones que muestra una persona de la persona en sí misma. Se convierte en un elemento indispensable cuando queremos propiciar un cambio en una situación conflictiva ya que podemos hablar de las acciones si garantizamos actitudes de respeto hacia la persona que las hace. Una familia no es de esta u otra manera, sino que se muestra y actúa en función del contexto o de sus circunstancias, pero no "son" en sí mismas: "padres descuidados", "madres sobreprotectoras", "familias no implicadas", o "maestras rígidas", "buenos maestros", etc. Puede suceder que un padre olvide traer aquel material que pidió la maestra, o que llegue tarde algunos días, tal vez se siente desbordado ante el nacimiento de un nuevo hijo, la pérdida de su trabajo, o de su pareja... pero ello no significa que sea un padre "descuidado", más bien está solicitando comprensión y ayuda.

- *Circularidad*

El principio de la circularidad, implica que las actitudes y las acciones de uno tienen un impacto en el otro, producen un efecto-respuesta, en un ir y venir en la comunicación. Rompe con el principio de la causalidad lineal. Por seguir la idea de Morin (2000) del *bucle retroactivo* entendido como la interacción en la que los procesos son circulares

y los efectos retroactúan sobre sus causas. Entendida la comunicación como ciclos de interacción, la respuesta de un sistema dependerá de cómo ha recibido el mensaje del otro y así sucesivamente. De este modo, los sistemas familiar y escolar interactúan en un mismo contexto relacional y la comunicación entre ellos sigue este criterio de circularidad. Es, en este sentido que debemos prestar atención a las secuencias interactivas y a los patrones de repetición en las comunicaciones.

En el caso de una maestra que se queja, por ejemplo, de la falta de implicación de unos padres, puede ser útil identificar las secuencias de interacción que contribuyen a la repetición del problema. La secuencia podría ser la siguiente: cuánto más se queja la maestra de la falta de colaboración de los padres, menos colaborarán éstos ya que se sienten juzgados y, tal vez, se sienten también incompetentes en la demanda que se les hace. La actuación diferente de padres y maestros es, en muchos casos, porque se interpreta de manera diferente la situación, una condición previa para acordar estrategias de intervención consiste en ponernos de acuerdo en su interpretación. Este “ponernos de acuerdo” parte de una actitud de respeto y valoración mutua.

- Complementariedad

Escuela y familia como sistemas interdependientes, tejen relaciones de complementariedad, donde cada miembro complementa la conducta del otro. Hay dos posiciones distintas, y es importante que exista un encaje en la relación que permita que las conductas, diferentes pero interrelacionadas, tiendan a favorecerse mutuamente.

“El potencial evolutivo de los entornos de un *mesosistema* se ve incrementado si las demandas de roles de los diferentes entornos son compatibles, y si los roles, las actividades y las diadas en las que participa la persona en desarrollo estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo. Un vínculo complementario que reúna estas condiciones se denomina *vínculo de apoyo*”.

(Bronfenbrenner, U. 1987, 238)

Sin duda, la colaboración familia-escuela necesita de este vínculo complementario. En la sociedad actual, ni la escuela ni la familia pueden responder por sí solas a las necesidades de los niños y niñas. Vemos como aumenta el número de niños que viven en situaciones de vulnerabilidad por motivos diversos y como las diferentes estructuras familiares en cambio permanente sienten fragilidad e inseguridad, todo ello exige de una aproximación colaborativa.

- *Reconocimiento*

Un principio esencial para una relación saludable con las familias es reconocer el papel de cada uno en la tarea educativa. Es fundamental este reconocimiento que realizan tanto padres como educadores, evitando prejuicios que provocan conflictos en la relación. La escuela debe garantizar que los padres y madres sean bien recibidos en la escuela como protagonistas principales en la educación de sus hijos y como miembros de derecho de la comunidad educativa.

Todos los sistemas humanos tienen la tendencia a la homeostasis, es decir, a buscar un equilibrio, del mismo modo la relación entre familia y escuela debe encontrar este equilibrio donde cada uno siente que tiene su lugar y que se le reconoce. Pero también deben respetarse las jerarquías entre los sistemas, quien tiene más responsabilidad debe tener un lugar prioritario, como apunta Parellada (2010) los padres, por tanto, ocupan el primer lugar en la educación de sus hijos. Sólo desde este reconocimiento y respeto encontraremos el camino para que la relación entre la escuela y las familias sea un verdadero espacio de encuentro.

“...el punt de partida és mirar on hi ha la família i el seu fill, mirar la tasca que tenim encomanada i, des d'aquí, construir un espai d'interacció que vagi en benefici del creixement global del nostre alumnat...”

(Parellada, C. 2007, 36)

Escenarios para las relaciones

En esta segunda parte queremos afrontar algunas reflexiones sobre los escenarios que utilizamos en Educación Infantil para relacionarnos con las familias. No pretendemos describir ni establecer directrices rígidas, es cada equipo, cada escuela, que en función del propio contexto deberá encontrar sus propios escenarios para la relación.

Utilizamos el término “escenarios” en lugar de “canales de comunicación” porque hablamos también del contexto, de las actitudes, los tiempos... que configuran la coreografía de la relación. Tal como hemos señalado, sabemos que es tanto más importante cuidar los escenarios donde se construye la relación como el contenido mismo, ya que contenido y continente son elementos indisolubles. Así, las diversas estrategias comunicativas como reuniones, entrevistas... deben considerar también el *setting*, los modos relacionales y actitudes como elementos esenciales. Podríamos haber optado por exponer aquellos medios dirigidos a transmitir una información fundamentalmente unidireccional como son los paneles de documentación, webs, diarios de aula, etc. y, que, sin duda, son también necesarios ya que dan visibilidad al proyecto del centro y a los procesos de los niños. Sin embargo, hemos preferido exponer aquí algunos ejemplos de escenarios que se utilizan en Educación Infantil donde priorizamos la comunicación bidireccional que incluye las claves de comunicación, circularidad, complementariedad y reconocimiento.

Compartir más que informar

Queremos exponer dos escenarios muy diferentes dirigidos a la relación individualizada con cada una de las familias. El primero de ellos son aquellos *contactos cotidianos* que ayudan a construir una relación estrecha con las familias. Y el segundo, el *álbum-historia* que, en sustitución de los informes, son un medio para intercambiar de forma escrita y visual, experiencias y observaciones sobre cada uno de los niños y niñas. Ambas estrategias pretenden favorecer este intercambio bidireccional con las familias del que hablábamos anteriormente.

Los contactos más frecuentes en Educación Infantil son estos contactos cotidianos informales que se producen en las **entradas y salidas** como un lugar y un

tiempo para el encuentro y el recibimiento. Estos espacios de relación informal cobran un sentido especial: favorecen crear momentos de complicidad, el contacto es directo y personal, permiten expresar necesidades, dudas e intercambiar algunos puntos de vista. Aunque son contextos espontáneos requieren de un cuidado especial, ya que son momentos llenos de significados para ir avanzando y profundizando en la relación con los padres y madres.

En las entradas y salidas los maestros reciben y despiden, acogen y recogen, informan y son informados... en un entramado rápido de relaciones dónde la comunicación tiene que ser especialmente pensada para que, en el menor tiempo posible, llegue claramente el mensaje que se desea transmitir, sin equívocos ni interpretaciones erróneas. Es importante organizar las condiciones para que los maestros puedan atender de manera tranquila esta llegada y despedida de cada una de las familias.

”Según se plantee, el contacto cotidiano puede cubrir desde objetivos mínimos hasta máximos. Los mínimos se refieren a la posibilidad de intercambiar información cuando se produce algún incidente y prácticamente se asegura con que las familias dejen o recojan a los niños en sus aulas (...). Entre los objetivos máximos está la organización de estos momentos como una actividad de aula compartida con los padres”.

(Paniagua, G. & Palacios, J. 2006, 283)

Sin embargo, a menudo, se viven con demasiada rapidez porque no se han planificado las condiciones necesarias para recibir y despedir con calma a cada una de las familias. Habrá que reflexionar acerca de la organización del espacio, del tiempo, las actitudes, y aquello que se transmite. ¿Dónde recibimos y despedimos a las familias?, ¿está prevista en la organización del centro un tiempo flexible par recibir y despedir tranquilamente a los padres y madres?, ¿encuentran los niños propuestas interesantes mientras la maestra comparte pequeños diálogos con las familias?, ¿de qué modo las actitudes del educador transmiten seguridad y confianza en la relación?, ¿cómo se favorece este contacto cálido y cercano?, ¿qué información se comparte en estos momentos? ...

Hay centros que animan e invitan a entrar a los padres y donde se respira un ambiente relajado, acogedor y seguro. Mientras que en otros centros hay un exceso de recomendaciones, normativas, o una información demasiado estandarizada para todas las familias. El encuentro entre familias y educadores debe realizarse en un ambiente donde se respire escucha y respeto, empatía y acercamiento, un ambiente de atención individualizada, donde se comunique lo esencial o que se aproveche para proponer un encuentro con más calma, si la situación lo requiere.

Las salidas imponen también una adecuada coordinación y organización del equipo educativo ya que tal vez sea necesario que el maestro transmita alguna información importante y debe asegurarse que la persona que despide al niño, si no es el propio maestro, hará de portavoz adecuadamente.

Pero no siempre los padres pueden acompañar y recoger a su hijo y no es posible este encuentro cercano y cotidiano, necesitamos entonces encontrar otras vías para este contacto individualizado. Una de las estrategias utilizadas frecuentemente en la escuela 0-3 son las **agendas personales** que permiten el intercambio diario de información entre la familia y la escuela. Se trata de ofrecer una información lo

más ajustada posible y fomentar esta comunicación bidireccional de la que estamos hablando. Los padres pueden escribir en ella sobre la alimentación, el descanso, enfermedades, medicamentos, hábitos, actividades, anécdotas, de su hijo. Para los maestros puede resultar útil para informar de manera personalizada sobre aquello que ha sucedido durante la jornada y que sea necesario que los padres conozcan sobre los hijos: cómo ha comido, cómo ha dormido, cuál ha sido su estado de ánimo, las actividades y las preferencias de juego, de compañeros, las nuevas adquisiciones y aprendizajes, etc.

Aunque son estos encuentros cercanos y cotidianos, los que crean lazos más cercanos con las familias, existen también otros escenarios de intercambio periódicos dirigidos a comunicar el proceso y la evolución de los niños, son los llamados *informes* que se entregan a las familias al finalizar el trimestre o el curso escolar. Sin duda, es necesario crear y disponer instrumentos de comunicación que respondan de manera eficaz a los derechos de las familias a ser informadas de la evolución de sus hijos.

Como alternativa a los informes, que pueden ser documentos excesivamente burocratizados y estandarizados, han surgido otros formatos más personalizados llamados *álbum-historia*, o *álbum memoria*, que de manera visual y escrita, recogen los procesos de cada niño, su objetivo es documentar las observaciones y progresos de cada niño y de cada niña. Podemos entenderlo como un verdadero objeto transicional entre la escuela y la familia que favorece la colaboración y comunicación.

Los padres y madres necesitan matices, impresiones y observaciones que les permitan acercarse a ciertos aspectos de sus hijos desde otra perspectiva, es una manera de conocer al hijo también a través de las miradas de las maestras, conocerlo en un contexto diferente y en sus nuevas relaciones.

Para los maestros este álbum-memoria es una oportunidad para reflexionar y afinar la capacidad de observación de cada niño y de cada niña pero también es la posibilidad de abrir una ventana a la vida del niño en su contexto más cercano.

Para los niños supone un elemento de identificación y de reconocimiento que les permite reconstruir su propia memoria en la intersección de experiencias significativas de sus dos microsistemas más importantes. Es un recurso en el que la trayectoria de sus primeros años queda plasmada para poder volver en un futuro.

“Con el tiempo, algunas criaturas descubren en las imágenes fotográficas recuerdos ausentes que les producen emociones agradables. Emociones en un doble sentido: primero expresando verbalmente o con gestos el placer que supone tener en la escuela algo querido de fuera; y, en segundo, pudiendo recordar las vivencias con cierta distancia, algo que da seguridad y tranquilidad”.

(Escuela Infantil Egunsenti. “Mi cuento de fotos”)

En este álbum-memoria se recoge la evolución y los momentos más significativos del niño en el grupo y en la escuela a través de fotografías y observaciones de momentos representativos del día a día: sus preferencias, su manera personal de jugar, de comunicarse con los demás y de vivir las experiencias. Los padres también aportan imágenes y escritos de momentos vividos en casa, con la familia, los amigos, durante las vacaciones... y narran anécdotas, historias o escenas que nos presentan a las personas y lugares significativos.

Conversar más que entrevistar

Un escenario fundamental para el contacto sereno y comunicación profunda con cada familia es, sin duda, el espacio de la entrevista individual. Aunque, primero deberíamos revisar, como apunta Parellada (2000), el mismo concepto de “entrevista” con connotaciones que no se ajustan a los principios relacionales a los que nos estamos refiriendo.

Ello nos lleva a plantearnos algunas cuestiones sobre los objetivos y el modo cómo se desarrollan. ¿Qué información pretendemos ofrecer y recoger?, ¿quién es el entrevistado?, ¿quién se sitúa en el papel de entrevistador?, ¿cuál debe ser nuestro lugar?, ¿informamos, asesoramos o hacemos de la entrevista un espacio de coparticipación?. Si el objetivo es entender y ver mejor, tal como sugiere el propio significado etimológico de la palabra, ¿de qué modo deberíamos cambiar nuestras posiciones e intenciones?, ¿estamos predispuestos para la escucha?...

Etimológicamente la palabra “entrevista” significa “entre”, “en medio”, y “vista” que se deriva del verbo *videre*, cuyo significado es “ver, observar”. Esto nos lleva a la acepción de observar en la mitad, es decir, “entrever”. Podríamos definirla como “una situación de diálogo entre personas que nos ayude a entrever”, pero, tal vez, conversar se ajuste más al sentido que queremos transmitir, hablaremos pues, de **conversaciones** con las familias.

“Las conversaciones con las familias son fundamentales para que familia y escuelas puedan colaborar. Las entrevistas eficaces contribuyen a mantener unas relaciones cordiales, permiten centrarse en la tarea común de educar y facilitan la resolución de conflictos. Esto es “entrevistarse para entenderse”.

(Albadalejo, M. 2009, 10)

Este espacio de conversación es un momento privilegiado para el contacto sereno y la comunicación profunda que permite ampliar y enriquecer nuestros puntos de vista. En un clima de respeto y valoración mutuos, de discreción y confidencialidad, será posible negociar y acordar estrategias de actuación, para ello es importante la actitud empática durante el diálogo.

“El tipo de interacción comunicativa de la entrevista, sus repercusiones, su planificación, el valor de la información que recoge, las reflexiones que se derivan de ella, la convierten en una de las situaciones más llenas de matices y por lo tanto más llena de posibilidades”.

(Inchausti, 2010, 116)

Ya hemos hecho referencia a los niveles de contenido y de relación, podemos considerar ambos aspectos en este espacio de conversación con las familias. Tener presente el contenido que se quiere transmitir, para ello es oportuno disponer de un guión previo que ayude a organizar las ideas, la secuencia y el orden. Dicha preparación requiere de tiempo pero también ofrece seguridad, como apunta Intxausti (2014). Sin embargo, un exceso de estructuración puede llegar a convertir la conversación en un interrogatorio o un listado de demandas. Como en cualquier conversación, el diálogo sólo puede fluir a partir de una verdadera escucha activa y empática.

En el nivel de relación cuidaremos, en cambio, el contexto y las actitudes. La manera como se convoca a la familia, consensuar el horario, preparar el ambiente donde se realizará... pero, especialmente, cuidar el clima relacional. Es el lenguaje analógico el que nos ayuda a transmitir no sólo el mensaje sino también los sentimientos y emociones que transcurren, de ahí que tomar consciencia sobre las actitudes corporales, gestos, tono de voz y silencios son estrategias que deberíamos ir adquiriendo.

Encontrarse más que reunirse

Hasta ahora nos hemos centrado en aquellos escenarios donde la relación con las familias es individualizada y se comparten miradas sobre el hijo. Pero es importante también ofrecer un espacio grupal para compartir con todas las familias e ir generando una verdadera cultura colaborativa.

Cabe plantearse algunas reflexiones. ¿Por qué los padres dejan de asistir a las reuniones?, ¿qué miedos e inseguridades afrontan las maestras ante las familias?, ¿qué roles asumen padres y maestros en este escenario?, ¿son realmente ocasiones para el aprendizaje mutuo?, ¿resultan útiles para favorecer la implicación de los padres en el proyecto del centro?, ¿cómo nos sentimos?, ¿qué nos llevamos?...

Etimológicamente la palabra reunión está compuesta por las raíces *re-* y *-unir* que significa "volver a unir", lo que quiere decir que ya han habido encuentros previos. En este sentido, si los maestros no han tenido ocasiones para encontrarse con los padres individualmente, ya sea de modo informal, como en las entradas y salidas, o bien, de un modo más formal, como en las conversaciones, será difícil que los padres se muestren interesados en compartir espacios grupales con otras familias.

Preferimos pues, hablar de **encuentros**, ya que encontrarse con los otros es una ocasión para conocernos y crear lazos de amistad. Estos encuentros son espacios de intercambio de vivencias y expectativas. Compartir con los padres y madres las experiencias que se han realizado en la escuela son ocasiones para devolver una imagen de infancia competente y construir una verdadera cultura de infancia.

Demasiado a menudo se consideran como simples espacios para transmitir información situando al maestro en un rol de experto que muchas veces le resulta incómodo. La maestra habla y los padres escuchan y ambos salen de la reunión con sus modelos mentales intactos. Deberíamos plantearnos transformar la información en debate y confrontación, aprovechando esta multiplicidad de puntos de vista para enriquecer el diálogo.

Hay experiencias muy interesantes en nuestro contexto educativo donde se están experimentando modos diversos de conducir estos encuentros. Pueden ser los padres los que proponen los temas a tratar y conducen los encuentros; puede ser la maestra quien recoge los temas que suscitan mayor interés y sugiere algún material que guíe la reflexión durante el encuentro; o bien, es el equipo educativo quien aporta una documentación visual para promover el debate, haciendo de este encuentro una verdadera experiencia de aprendizaje.

Tal como sugiere Perrenoud (2004) el maestro debería estar preparado para el desafío de conducir dichos encuentros. Ser competente en este espacio de diálogo

es saber conceder un papel más activo a los padres. Tal como ya apuntábamos, padres y maestros deben saber el lugar que cada uno ocupa y reconocerse mutuamente. Los maestros necesitan sentir el reconocimiento por el trabajo que realizan y aceptar con agradecimiento las aportaciones que hacen las familias y que ayudan a construir entre todos el proyecto de escuela. Sólo, de este modo, los maestros y las familias podremos vivir cómodamente estos momentos de encuentro.

Reflexiones finales

Queremos terminar este ensayo animando a buscar nuevas modalidades de acercamiento y encuentro con las familias que sean diversas y creativas. Incluir a todos los padres y madres significa respetar la diversidad de maneras de entender la escuela, aceptar modos y tiempos diferentes. Por ello, es una responsabilidad ética de la escuela desplegar creativamente un abanico amplio de escenarios donde cada familia pueda encontrar el lugar que le sea más cómodo porque se adapta a sus necesidades, expectativas y posibilidades. Sólo si los padres encuentran su lugar y se sienten reconocidos lograremos una implicación y una participación real.

Es urgente replantear los modos de relacionarnos con las familias buscando soluciones creativas más allá de perpetuar viejas fórmulas estereotipadas. Cada equipo debería crear nuevos escenarios coherentes con su proyecto educativo, respetando el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos.

Ya para finalizar aportamos algunas sugerencias que ayuden a construir estos nuevos marcos de encuentro con las familias:

- Incrementar la sensibilidad de los profesionales que trabajan en el ámbito de la primera infancia sobre su deber ético y profesional con las familias, para ello habrá que ofrecerles unas condiciones laborales que contemplen estos espacios de relación.
- Incrementar la formación para favorecer la seguridad y la autoestima profesional. Disponer de estrategias y recursos en las relaciones facilita, sin duda, el acercamiento tranquilo y seguro hacia las familias.
- Buscar una mirada positiva y respetuosa hacia las familias y sus circunstancias valorando más las competencias que las debilidades.
- Conocer y aceptar las identidades familiares reconociendo la diversidad de estructuras, culturas e identidades personales.
- Crear contextos amables de relación donde todos podamos sentirnos acogidos organizando tiempos tranquilos para la escucha y el diálogo.

“(...) se hace indispensable clarificar la función de los estamentos implicados en la educación: aquello que le corresponde hacer a la familia, aquello que le corresponde a los centros educativos, y aquello que le corresponde al ámbito social. Clarificar funciones, contextualizar límites, delimitar competencias y mecanismos de gestión y relación..., lo cual no quiere decir crear mundos inconexos sino justamente lo contrario, encontrar las complementariedades, las complicidades, frente a la confusión y la competencia.”

(Parellada, C. 2008, 50)

Referencias bibliográficas

- Albadalejo, M. (2009). Entrevistarse para entenderse. *Padres y Maestros*, 324, 10-13.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cankar, F., Deutsch, T. & Kolar, M. (2009). Teachers and parents: partners with different expectations. *International Journal about parents in education*. 3 (1), 15-28.
- Changkakoti, N. & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 419-441.
- Collet, J. & Tort, A. (coord.). (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill.
- De la Guardia, R.M. (2007). La relació professorat-famílies a l'educació infantil: actituds i rols. *Guix d'Infantil*, 35, 31-34.
- Epstein, J. (2001). *School and Family Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Colorado: Westview.
- Escuela Infantil Egunseti. Ayuntamiento de Pamplona. Recuperado 4 de junio de 2015 <http://www.pamplona.es/escuelasinfantiles/verDocumento/verdocumento.aspx?idDoc=38>
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca: Sígueme.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational review*, 63 (1), 37-52.
- Hoyuelos, A. (1999). Algunos significados de la participación. *Infancia* 53, 23-32.
- Inchausti, M.J. (2010). Construir relaciones en entornos educativos para la infancia (0-6): la entrevista en la escuela infantil. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/7347>.
- Intxausti, M. J. (2014). *L'entrevista: construir la relació amb les famílies (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Kidder, A. (2013). *El paper de les famílies en la millora de l'escola i del sistema educatiu*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Nye, C., Turner, H. & Schwartz, J. (2006). *Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children*. Oslo: Campbell Collaboration.
- Palacios, J. & Oliva, A. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano*. pp.333-352. Madrid: Alianza.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

- Parellada, C. (2000). *L'entrevista amb les famílies: un espai de comunicació significativa*. Recuperado 25 de mayo 2015 <http://www.xtec.cat/~cparella/Articles/artentrevistafamiliesjornadespsicomallorca.PDF>.
- Parellada, C. (2007). La pedagogía sistémica: l'educació continua bategant al compàs del temps. *Guix d'Infantil*, (35) 35-39.
- Parellada, C. (2008). Escuela y familia, ¿se invaden, se necesitan,...? *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 47-51.
- Parellada, C. (2010). Reflexions per a una bona vinculació entre les famílies i l'escola. *Escola catalana*, 45 (463), 6-9.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Real Academia Española. Recuperado el 14 de mayo de 2015 <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B. & Jackson, D.D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

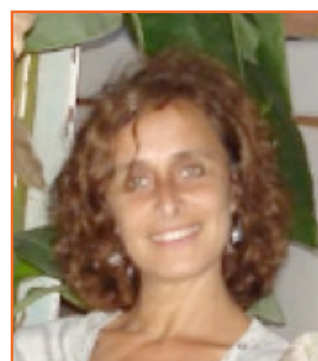
Artículo concluido el 8 de junio de 2015

Ferrer, M. y Riera, M.A. (2015). Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 27-42.

Disponible en <http://www.reladei.net>

Maria Ferrer Ribot**Universidad de las Islas Baleares****España*****Mail: maria.ferrer-ribot@uib.es***

Psicóloga y doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Miembro del Grupo Investigación en Primera Infancia (GIPI) y del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat). docente del Máster Universitario en Primera Infancia: Perspectivas y Líneas de Intervención de la Universidad de las Islas Baleares. Docente y coordinadora de Prácticum en los estudios de Grado de Educación Infantil. Ha publicado diversos artículos en relación las familias y la primera infancia.

Maria Antonia Riera Jaume**Universidad de las Islas Baleares****España*****Mail: maria.riera@uib.es***

Maestra y pedagoga, doctora en Pedagogía. Profesora titular del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Investigadora responsable del Grupo Investigación en Primera Infancia (GIPI), miembro del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat) y del Grup de Recerca en Educació Infantil (GREI). Directora y docente del Máster Universitario en Primera Infancia: Perspectivas y Líneas de Intervención de la Universidad de las Islas Baleares. Docente en los estudios de Grado de Educación Infantil. Ha publicado diversos artículos en relación al espacio-ambiente.