



Instituto de Formación Docente
"Ercilia Guidali de Pisano"

Tutor:
Lic. T.S: Dantaz, Victor

LA INFLUENCIA DE LAS RELACIONES VINCULARES ENTRE LOS ACTORES ORGANIZACIONALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y LAS FAMILIAS EN EL APRENDIZAJE DEL NIÑO/A.

Costa, Laureana
Colman, Yoana
Silva, Adriana

Agradecimiento

Culminamos una etapa fundamental para nuestra formación, tanto personal como profesional donde el trayecto nos ha nutrido de experiencias, aprendizajes y emociones, que permanecerán en el transcurso de nuestras vidas.

Agradecemos en primer lugar, a nuestras familias, quienes desde un principio nos brindaron su apoyo incondicional.

A las profesoras y maestras que conocimos mediante la práctica preprofesional. En especial a los docentes entrevistados. A nuestros amigos y compañeros a quienes conocimos a través de la carrera y compartimos inolvidables momentos.

También, a nuestro tutor el docente Lic. en Trabajo Social Víctor Dantaz, quien nos acompañó a llevar adelante dicho trabajo monográfico.

Finalmente, agradecer al Instituto de Formación Docente, a los docentes quienes aportaron sus saberes y experiencias, enriqueciendo de este modo nuestra formación.

Dedicatorias

Con mucho amor y cariño dedico este trabajo monográfico a mi familia y a mi compañero de camino Guillermo, quienes fueron mis principales pilares para seguir adelante, siempre me demostraron su apoyo incondicional en este hermoso camino. Sin ellos, no lo hubiera logrado.

También a mis compañeras Adriana y Yoana, con quienes he compartido buenos momentos desde el primer día que coincidimos en esta carrera. Gracias por la paciencia, por escucharme y por los inolvidables momentos compartidos.

Costa Laureana

Dedico con todo mi amor este trabajo realizado con mucho esfuerzo y sacrificio, a mi familia y a mi compañero de vida Maurice, que me acompañaron y ayudaron en todo momento, me impulsaron a seguir adelante, siempre estuvieron ahí cuando más lo necesitaba. Sin su apoyo no hubiera sido posible llegar a esta instancia, un momento tan esperado.

También le quiero agradecer con mucho cariño a mis compañeras del día uno de esta hermosa carrera, Laureana y Yoana. Gracias por la confianza, la generosidad y ayuda que siempre me brindaron. Por más hermosos momentos compartidos. Gracias.

Silva Adriana

Con mucho amor y afecto dedico este trabajo, fruto de mi esfuerzo y constancia, a mi familia incondicional, en especial a mi madre y mi hija Solsinara. Doy gracias a dios que me permitió llegar a recibir el título, a mi familia que estuvo desde el día uno, a mi hija mi motorcito que día a día me daba fuerzas para alcanzar este sueño, recorrer este largo y hermoso camino. También agradezco a todas/os los que colaboraron comprando porciones de mis tortas, para que pudiera viajar. Al Club de Leones Young, que desde el 3er año; colaboraron con mis pasajes para que pudiera terminar de estudiar. A todas las maestras y educadoras que conocí con el transcurso de esta hermosa carrera, que me ayudaron a creer, a crecer, que compartieron saberes y acompañaron este proceso de formación.

También a mis colegas y compañeras que del primer día han estado Adriana y Laureana, gracias por permitirme realizar el trabajo final con ustedes, por escucharme y por todos los momentos compartidos. A todas las hermosas personas que me permitió conocer esta bella carrera y compartimos momentos inolvidables. Sin el apoyo y cariño de todos ustedes no hubiera sido posible llegar.

Colmán Yoana

Índice

1.Introducción	5
2.Justificación	7
3. Pregunta problema	8
3.1 Objetivos	8
3.2 Objetivo general	8
3.3 Objetivos específicos	8
Justificación de los objetivos	9
4. Marco teórico	9
4.1 Antecedentes	9
4.2 Marco conceptual	13
4.2.1 Construcción socio-histórica de la categoría niño	13
4.2.2 Con respecto del concepto de Educación	15
4.2.3 La escuela como segundo agente socializador	16
4.3 Reseña histórica	19
4.3.1.a Educación Inicial	19
4.3.1.b Reseña de la Educación inicial en el Uruguay	21
4.3.1.c Jardín de Infantes en Uruguay	23
4.3.1.d Educación en Primera Infancia en la actualidad	25
4.3.2 ¿Qué se entiende por aprendizaje?	26
4.3.3 Estrategias como recurso docente	27
4.3.4 La familia en la actualidad	28
4.3.5 Relaciones vinculares como red de relaciones	30
4.3.6 El vínculo como acercamiento y descubrimiento del otro	30
4.3.7 La comunicación como integración esencial en la red de relaciones vinculares	31
4.3.8 No solo se trata de comunicar, sino también de la necesidad y de la importancia de la escucha	32
4.3.9 La confianza en las relaciones pedagógicas	33
4.3.10 El valor del respeto como reconocimiento del otro	34
4.3.11 ¿La participación como colaboración o como toma de decisiones?	35
4.3.12 El diálogo como entendimiento y como posibilitador de cambios	36
4.3.13 La colaboración entre familia-escuela	37
5. Marco metodológico	39
5.1 Diseño de investigación	40
6. Entrada al campo	42
6.1 Participantes	42
6.2 Presentación de los resultados	44

6.2.1 Tabla 1. Categoría de análisis	45
6.2.2 Tabla 2. Perfiles de las entrevistadas	47
7. Presentación y análisis de los datos recabados	48
7.1 La comunicación entre los actores organizacionales del centro educativo y familias	48
7.1.2 Rol de la familia	52
7.1.3 Participación de los referentes familiares en el centro educativo	54
7.1.4 Construcción del proceso de aprendizaje entre los actores del centro educativo y las familias	60
8. Conclusión y reflexión final	63
9. Referencia bibliográfica	69

1. Introducción:

El presente trabajo monográfico se realiza con el propósito de investigar la influencia de las relaciones vinculares entre los integrantes de los centros educativos y las familias. En efecto, cómo estos repercuten en el aprendizaje del niño/a de 3 años para obtener el título de grado de la carrera de Maestro en Primera Infancia. Se selecciona el tema, que se titula “La influencia de las relaciones vinculares entre los actores organizacionales y las familias en el aprendizaje del niño/a”. El tema elegido aborda una problemática de interés e influencia en la primera infancia. Se realizan búsquedas de antecedentes del tema, no encontrando investigaciones locales, es así como surge la necesidad de conocer cómo se construyen las relaciones vinculares entre la Institución educativa y la familia en la ciudad de Paysandú. Cabe añadir que no se desconoce el impacto que tuvo la situación sanitaria provocada por el COVID 19, tal vez las relaciones vinculares familia-Institución educativa fueron afectadas, siendo la pandemia una condición que obligó a cambiar las estrategias “tradicionales” de construcción de vínculos entre los centros educativos y las familias.

Se hace necesario resaltar que el propósito de esta investigación, no tiene como eje principal profundizar sobre el tema de la pandemia, aunque aparezca permanentemente en el relato de las entrevistadas, la intención de esta investigación es las relaciones del vínculo educativo entre familia y escuela; una problemática que necesita ser repensada y cuestionada desde nuestro accionar como futuros docentes.

A través de la práctica preprofesional, se pudo observar cómo influyen los vínculos entre el centro educativo y la familia, en el rendimiento escolar y en los diferentes contextos que se desenvuelven los niños.

Como eje articulador del trabajo se pretende analizar de qué manera se genera la comunicación, participación, confianza, la cooperación entre el Centro educativo y las familias; favoreciendo el proceso de aprendizaje del niño/a.

En cuanto a esta realidad, es un desafío promover un vínculo asertivo entre la escuela y las familias.

2. Justificación:

La elección del tema a investigar surge a través de las prácticas preprofesionales dentro del campo educativo. Se constata la necesidad de conocer cómo se construyen las relaciones vinculares entre las familias y el Centro educativo de Primera Infancia y cómo influye en el proceso de aprendizaje del niño/a de 3 años. Si bien la importancia de las relaciones vinculares emerge con mayor evidencia en la emergencia sanitaria (COVID 19), se entiende que esta trasciende la coyuntura de dicha situación. Debido a que se deduce que debería existir la responsabilidad de generar vínculos asertivos entre ambas instituciones, siendo de interés por parte de quienes llevan adelante el trabajo monográfico, el conocer las estrategias y cómo éstas influyen en las relaciones vinculares.

Puesto que las investigaciones realizadas no dan cuenta de la realidad local, se requiere profundizar en el tema a investigar, para conocer como futuras profesionales cómo se genera la comunicación, participación, confianza y la cooperación entre estos actores.

Se cree conveniente realizar esta investigación, indagar, profundizar, generar información y herramientas que permitan seguir construyendo las relaciones vinculares entre ambas instituciones (Familia y Escuela).

Es por ello por lo que se eligen dos centros educativos de Primera Infancia, uno público y otro de carácter privado, para conocer cómo es el relacionamiento entre cada centro educativo con las familias y cómo esto influye, en mayor o menor medida, en el aprendizaje de niños y niñas que allí concurren.

3 Pregunta problema: ¿Qué estrategias de educación establecen ambos centros educativos que implican la participación y canales de comunicación con las familias, contribuyendo estas relaciones vinculares, en el aprendizaje de los niños?

3.1 Objetivos:

3.2 Objetivo General

Analizar las acciones y estrategias que se ponen en práctica en un centro público y otro privado de Educación en Primera Infancia en la Ciudad de Paysandú, que promuevan la integración y vinculación de las familias en el proceso educativo de los niños/as.

3.3 Objetivos Específicos

- **3.3.1** Conocer cuáles son las características del vínculo que se construye en cada centro educativo con las familias.

- **3.3.2** Conocer qué propuestas educativas realiza en específico cada centro educativo, para promover el involucramiento de las familias en la enseñanza de sus niños/as.

- **3.3.3** Analizar y comparar las estrategias de participación de las familias, utilizadas en ambos centros educativos.

Justificación de los objetivos:

Conocer las características del vínculo y conocer las propuestas de los centros educativos para promover la participación de las familias, permitirá analizar el impacto que tiene la participación de éstas, en el proceso educativo de los niños/as.

4. Marco teórico

A efectos de realizar esta producción académica, se considera pertinente indagar en estudios anteriores que abordan el tema y tengan relación significativa sobre el tema del presente trabajo monográfico.

4.1 Antecedentes

En el proceso de búsqueda se accede a diferentes investigaciones que sirven de antecedentes para la presente, que aportan a la temática a investigar.

Se destaca el libro “Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza”. Escrito por los autores argentinos, Silvia Calvo, Adriana Serulnicoff e Isabelino Siede, 1era edición 1998.

Este libro trata sobre la enseñanza de la familia desde la unidad y la diversidad, realiza diferentes aportes de cómo trabajarlo, qué contenidos abordar; debido que este tema está

catalogado como un tema problemático, carente de sentido en cuanto al aprendizaje del niño. Es un tema difícil de abordar en el aula, al cual hay docentes que prefieren no hacerlo, estos autores lo toman como una discriminación. Mencionan diferentes enfoques y propuestas para trabajarlo. Expresan la importancia de enseñar sobre la familia, pero no enseñar un modelo de familia tipo, el cual ha ido cambiando, se aceptan otros patrones familiares diferentes a la familia nuclear; e ir entendiendo y aceptando la diversidad. Se toma este antecedente entendiendo que la familia influye en el aprendizaje del niño/a. Se cree conveniente que antes de conocer cómo influyen los vínculos entre la institución educativa y la familia en el aprendizaje del niño/a, el docente debe conocer la familia de cada niño/a para conocer la heterogeneidad que tiene en el aula.

Seguidamente se toma como aporte audiovisual, otro de los trabajos del autor Isabelino Siede: “Escuela y Familia en la mirada de Isabelino Siede”: destaca las diferentes vivencias que tienen las familias a la hora de dejar a sus hijos en el jardín. En algunas ocasiones es difícil para los padres dejar a sus hijos, en otros casos, ven a la institución educativa como una necesidad, por ejemplo, por motivos laborales.

Otro aspecto que el autor manifiesta es la gran diversidad que existe en las familias, es un factor que la maestra desde su rol debe tener presente a la hora que los niños ingresan a la sala, porque cada familia y niño/a es única, con un estilo de vida propio, costumbres, entre otras. (Canal Encuentro,2016).

Otro de los aspectos decisivos que el autor plantea es la participación de las familias en la institución educativa. Para los padres muchas veces la participación no es sencilla por motivos laborales, sin embargo, el autor considera que existen diferentes modos de acompañar al niño e ir construyendo el vínculo familia-escuela, como por ejemplo a través de las actividades

extraescolares. Por ello, es importante que las familias y la institución educativa aprendan a trabajar en forma conjunta a través del diálogo. (Canal Encuentro,2016).

En la búsqueda a nivel nacional se considera el ensayo “El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas” de la autora Alicia Razeto, Doctora en Ciencias de la Educación Chile; aunque la investigadora es chilena el trabajo fue realizado en el año 2016 en Montevideo. La autora se enfoca en:

Estudiar cuatro reflexiones para visibilizar la relevancia que tiene el involucramiento de las familias en el sistema educativo, como una variable de la calidad de la educación, emprender políticas y programas que fortalezcan la relación entre las familias y las escuelas. Este trabajo propone cuatro reflexiones de las cuales la primera destaca una vinculación directa de esta investigación, con la presente, partiendo desde la temática que se aborda, así como su énfasis: El actuar de las familias influye en el desempeño educativo de los niños. (Razeto, A. 2016, p. 1).

Otros de los antecedentes que aportan y orientan la presente monografía son las siguientes investigaciones del ámbito extranjero, titulada “La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía de los niños/as”, de la autora Beatriz De León Sánchez, consejera de Educación del Gobierno de Cantabria. Publicado en el año 2011; en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación en la Universidad de Cantabria (Barcelona).

Dicho trabajo se enfoca en estudiar, así como su título lo indica, la relación entre estos dos grandes agentes socializadores, como lo son la familia-escuela y cómo estos repercuten en la autonomía de los niños/as. Beatriz De León Sánchez plantea que dicha relación antes mencionada debe generar canales de comunicación y colaboración, es esencial partir de la especificidad de los roles a seguir por cada uno de los agentes.

La investigación que se titula “Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia”, realizada por las autoras Marisa Mir Pozo (2009), Psicóloga y doctora en Psicopedagogía, Margalida Batle Siquier; Psicopedagoga y maestra de infantil.

Marta Hernández Ferrer, Psicóloga. Publicada en la Revista Electrónica de Investigación, Innovación Educativa y Socioeducativa, en la Universidad de las Islas Baleares en España. Las autoras concluyen que, para generar la mejora de las prácticas educativas dentro del ámbito escolar, es imprescindible que se propicien canales de comunicación, confianza y comprensión entre la familia y escuela.

Se seleccionan estas investigaciones a modo de antecedentes, debido a que se destaca una vinculación directa con la temática que se aborda, su énfasis en la relación familia-escuela y cómo esta repercute en el aprendizaje de niñas/os. Dichas autoras en sus respectivos artículos expresan con similitud entre ellos, que el primer agente socializador es la familia, por ello se debe de tener en cuenta la estructura familiar, diversidad de realidades y situaciones familiares.

4.2 Marco Conceptual

4.2.1 Construcción sociohistórica de la categoría de "Niño"

A continuación, se realizará una descripción con respecto a la concepción de la Infancia a lo largo de la historia, para conocer cómo ha ido cambiando el concepto de niño y la construcción de sus derechos.

En el cristianismo la vida del niño era considerada insignificante, estos sufrían abusos físicos y psicológicos. En los siglos IX y XII se practicaba el infanticidio, una de las causas principales era dejar de alimentar a los niños por parte de sus propios padres. En el siglo XII en la Sociedad Occidental, se muestra un gran interés por el niño pequeño, en especial, en su desarrollo. (Rojas, P. et al., 2008)

En la época del Renacimiento los niños entre los 2 y 7 años vivían junto a sus padres, en un ambiente completamente desconocido, al cual debían adaptarse. En el siglo XVII se considera que el niño necesita de la disciplina con violencia y firmeza para formar una persona de bien. En tanto, se puede observar un cambio desde los cuidados físicos puesto que los niños eran considerados seres humanos con problemas de desarrollo desigual a los adultos. (Rojas, P. et al., 2008)

El verdadero descubrimiento de la infancia comienza en el siglo XVIII, dado que disminuye el infanticidio. Sin embargo, aún existe el abandono de los recién nacidos. (Rojas, P. et al., 2008)

Finalmente, en el siglo XIX el Pedagogo Rousseau logra que un grupo de personas se enfoquen en la Primera Infancia. En este mismo siglo surge la idea de que la lactancia es buena y beneficiosa para las madres, de este modo, se deja de lado las nodrizas. (Rojas, P. et al., 2008)

En la sociedad burguesa la representación social del niño es completamente diferente a las épocas mencionadas anteriormente, resulta que el niño es portador del futuro, donde la familia y la sociedad influyen sobre él, tanto desde lo afectivo y económico. En otros términos, el niño es reconocido como un ser psico-social, donde se valoriza su vida dentro del seno familiar y luego en su vida social (escuela, amigos, sociedad). De este modo, se crea una nueva representación de la Infancia. (Rojas, P. et al., 2008)

En el transcurso del siglo XX se aprecia un aumento en la preocupación por las condiciones de vida de la niñez, sensibilidad que se plasma en la promulgación por parte de la ONU en 1989 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CDN o Convención). Si bien es evidente la creciente protección que la sociedad despliega sobre las niñas y los niños, en la práctica se observan ciertas contradicciones en el trato que éstos reciben ya que no se permite su plena participación en la sociedad donde viven ni se consideran sus opiniones en los asuntos que les afectan. (Pavez,I. 2012,p. 82)

Esta autora plantea además que:

Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes; es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les

rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales. (Pavez, I. 2012, p. 94)

4.2.2 Con respecto del concepto de Educación

Desde de la Ley General de Educación No 18.437, explicita el concepto a efectos de orientar la Educación:

Artículo 1°. (De la educación como derecho humano fundamental). - Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Según Navas Luengo, J. (2004) el término "educación" tiene un doble origen etimológico, el cual puede ser entendido como complementario o antinómico, según la perspectiva que se adopte al respecto. Su procedencia latina se atribuye a los términos Educere y educare. Como el verbo latino Educere significa "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera", desde esta posición, la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. Más que la reproducción social, este enfoque plantea la configuración de un sujeto individual y único. El término educare se identifica con los significados de "criar", "alimentar" y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto. Subyace en esta acepción de educación una

función adaptativa y reproductora porque lo que pretende es la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales. Etimología. La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. (p 32).

4.2.3 La escuela como segundo agente socializador

Las autoras Azzerboni, D & Harf, R (2003) en su libro “Conduciendo la escuela”, hacen referencia a la Escuela como Institución; aun así, ambas autoras no se guiaban por la tradicional definición de escuela. “Escuela como sumatoria de aulas, grados, docentes, alumnos, donde cada problemática quedaba circunscripta a personas y objetos en contacto directo”. (Azzerboni, D & Harf, R. 2003, p. 11). Sino que la consideraban Escuela como un todo integrado y no como sumatoria de partes, donde cada una intenta funcionar de un modo pseudo autosuficiente (Azzerboni, D & Harf, R. 2003, p. 11).

Relacionado a lo que anteriormente expresan las autoras, para Berger y Luckmann (1986), la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo y toda socialización secundaria debe asemejarse a la primera. (p. 168)

La primera se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional: el niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, los internaliza y se apropia de ellos. El yo es una entidad reflejada. Acepta los roles y el mundo de los otros ubicándose en un mundo determinado. (Berger & Luckman, 1986. p. 170)

Así como la socialización primaria está influenciada por la carga emocional del niño, la socialización secundaria, en mayor medida, puede prescindir de ella y proceder con la sola dosis

de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre seres humanos. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (p. 164) En la socialización secundaria se suele aprehender del contexto institucional (la escuela). En ésta se hace difícil romper con la socialización primaria, porque fue formada por los primeros vínculos de apego “la familia”.(Berger & Luckman. pp. 170-171)

En la opinión de estos autores, la principal función de la escuela es brindar una oferta educativa a todos los individuos que la conforman. En ella no solo se imparte la enseñanza de los contenidos curriculares, dado que se enseñan, además, diferentes aspectos esenciales para la vida, como lo son las normas, pautas, valores, modos de funcionamiento, actitudes, democracia y diversidad.

Esto refiere a las normas vigentes que existen dentro de ésta y las cuales sus miembros deben cumplir; estas se pueden denominar “cultura institucional” o “identidad institucional”, algunos ejemplos de ello: sistema de licencias, funcionamiento habitual de cada institución, encuentros para planificar y desarrollar proyectos, festejos de cumpleaños, advertir sobre conflictos presentes y buscar posibles soluciones. (Azzarboni, D & Harf, R. 2003).

En su libro “La escuela y la cuestión social”, Emilio Tenti Fanfani (2015) sostiene que:

La escuela ya no funciona como una institución concebida como una especie de molde que forma a los individuos. En efecto, todavía algunos creen en esta representación de la

escuela como institución fuerte, capaz de producir individuos autónomos, libres, y al mismo tiempo, iguales e integrados a la sociedad. De ser así, para conocer la educación bastaba conocer los planes, programas, sistemas de normas, recursos que definen al sistema y las instituciones escolares. La escuela ha perdido esta consistencia...La escuela ya no funciona como una institución. Ya no es un molde que da forma a los individuos. Hoy la escuela, más que una fábrica de sujetos es un espacio dotado de reglas y recursos, por lo general desiguales, donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos. Por otra parte, se espera de la escuela que desarrolle objetivos que no siempre son necesariamente complementarios, cuando no contradictorios (la socialización, la personalización, la formación para el trabajo, la reproducción de una identidad religiosa o cultural, la formación de competencias laborales, la formación de ciudadanos críticos, etc.). Los agentes escolares (los padres, los alumnos, los directivos y docentes) están obligados a elegir, articular, estructurar estrategias en función de sus condiciones de vida, recursos disponibles, valores y tradiciones culturales. La escuela no produce productos estándar. Para saber qué produce la escuela es necesario ir más allá del estudio del sistema; es preciso interrogar los sentidos y reconstruir las experiencias, valores, expectativas y estrategias de los sujetos. Los alumnos no son objeto de educación, sino que, en parte son protagonistas de sus propias experiencias, las cuales pueden ser más o menos exitosas o fracasadas y pueden recorrer caminos muy distintos entre sí.

(Tenti Fanfani, Emilio. 2008. pp. 63-64).

4.3 Reseña Histórica

Se cree conveniente efectuar, un breve recorrido histórico de la Educación Inicial, desde sus comienzos, debido a que marca el proceso para comprender el desarrollo que tuvo la educación inicial.

4.3.1a Educación Inicial

Sobre Educación infantil y Escuela Nueva, Fröebel fue uno de los precursores con sus aportes, en 1826 sientan las bases a nivel mundial para un sistema de enseñanza sostenido en el respeto de las necesidades de las edades tempranas hasta seis años (Ivaldi, 2014).

Dicho autor plantea dos principios básicos acerca de la educación: el desarrollo integral del niño desde la más temprana edad y favorecer las potencialidades del niño, no limitarlas. Relaciona la inteligencia infantil con la inquietud no sólo motriz, sino también intelectual, con la capacidad de cuestionar y cuestionarse. Prioriza el movimiento y el juego como actividad esencial; la importancia de la acción y la percepción para conocer, el cuidado y respeto de los objetos, la disposición a preguntarlo todo, como aspectos que deben estar presentes en la educación temprana (De León, 2012).

En esa época la Iglesia Católica era la encargada de la educación infantil, estas ideas ocasionaron una ruptura con la concepción de niño y atención de la primera infancia. A partir de la segunda mitad del siglo XIX en los países europeos, la revisión y reformulación de la educación infantil estuvo guiada por una representación colectiva de la infancia como sujeto de derechos e influenciada por el pensamiento fröebeliano (Ivaldi, 2014).

Durante el siglo XX, el desarrollo del conocimiento conectado con las Ciencias de la Educación fue fructífero. Asentó bases que permitieron consolidar la idea de niño como sujeto activo de su aprendizaje y la idea de educación como un derecho para todos. Los aportes de Ainsworth (1965,1978), Ausubel (1968,2008), Bowlby (1953,1988), Bruner (1960,1997), Dewey (1897,1938), Freinet (1946,1960), Gardner (1983,2013), Montessori (1909,1947), Piaget (1925,1975), Vygotsky (1925,1934) entre otros, ofrecieron marco de intercambio para la construcción de propuestas pedagógicas más acordes con los intereses y características de la infancia. Comenzando el siglo XXI, a nivel de Educación Inicial, las propuestas de vanguardia de Reggio Emilia, foco de investigación internacional y referencia mundial (Bruner, 2000; Gardner, 1993, 2003, 2008; Project Zero Harvard, 2001; 2009), se sustentan en la pedagogía de la escucha (Malaguzzi, 2001) que se centra en la tríada niños/as-educadores-familias. Concibe el aprendizaje como proceso de construcción activo de la terna central. Principalmente estimula la participación y la co-investigación como práctica cotidiana, donde

..todo entre en una red para reinventarse, comunicar y ser capaz de efectuar encuentros múltiples...las connotaciones interaccionistas y constructivistas, la intensidad de las relaciones entre las personas, el espíritu de la cooperación, el esfuerzo por realizar una investigación individual y colectiva, la atención a los contextos, la consolidación de los afectos, el aprendizaje de los procesos bidireccionales de la comunicación, y la adquisición de un mayor conocimiento de los procesos educativos por parte de las políticas que se ocupan de la infancia. (Malaguzzi, 2001, pp. 52-53).

Punset (2012) afirma que el cerebro humano está diseñado para aprender, que la posibilidad de generar nuevos circuitos es ilimitada y que se modifica en función de la experiencia personal. Es así como los intercambios con el ambiente social son los que favorecen

o provocan dificultades en el desarrollo infantil. De esta manera, las consecuencias de carencias y oportunidades socioculturales son modificables con intervención pertinente y temprana desde centros de atención a la infancia y la familia (educativos o multidisciplinares).

4.3.1b Reseña de la Educación Inicial en el Uruguay

A mediados del siglo XIX, la educación fue primordial en el proceso de formación del ciudadano y en el respeto de sus derechos, por parte de la responsabilidad de las nuevas Repúblicas. Las políticas públicas buscaron dar atención a las necesidades de la población con iniciativas en materia de salud, protección y educación infantil. En este contexto, hacia finales del siglo XIX, surge el Sistema de Educación Pública en Uruguay (Ivaldi, 2014).

En Uruguay a mediados del siglo XIX, el pensamiento de José Pedro Varela fue un mojón fundamental en el proceso de democratización y universalización de la educación. Imbuido de las ideas de Fröebel, en su obra “La educación del Pueblo” (Varela, 1874) analiza la necesidad de crear “escuelas especiales” para niños de tres a cinco años. Planteó la educación preescolar como una institución habilitadora de condiciones de aprendizaje que respetan la naturaleza infantil y no para la enseñanza de contenidos académicos determinados. La escuela pública comienza con la reforma del primer proceso de modernización del Estado uruguayo con el gobierno de Latorre en 1876 impulsado por José Pedro Varela. La creación de estos centros estuvo presente en su Proyecto de Ley de Educación Común, pero fue suprimido en el Decreto-Ley de 1877 que dio origen al Sistema de Educación Común público nacional. (Ivaldi, 2014)

Desde el ámbito público nuestro país fue pionero en el desarrollo de la Educación Inicial. En 1892 se autoriza a la maestra Enriqueta Compte y Riqué, la fundación del primer Jardín de

Infantes público con enfoque experimental a fin de demostrar el efecto beneficioso de la educación temprana (Ivaldi, 2003).

La consolidación de los Jardines de Infantes tuvo un largo proceso, recién en 1946 se funda el segundo jardín, con modalidad asistencial y se incorporan doscientas clases para 5 años en las escuelas primarias públicas (Cambón, V., Etchebehere, G., De León, D., Fraga, S., Silva, P y Zeballos, Y., 2008). La característica de “pública” es un hecho que “...nos distingue en el contexto latinoamericano y mundial” (Ivaldi, 2003. p. 66).

La concepción educativa uruguaya de mediados del siglo XX se fue nutriendo de los aportes de corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva.

En 1985 con el retorno de la democracia, en busca de la reconstrucción social. Diez años después en 1995 Rama. G, desarrolló un proceso de reforma educativa que recomendaba la ampliación de la cobertura en educación inicial ...Debido que en este nivel pueden compensarse procesos de estimulación deficiente antes de que sus efectos sean irreversibles..., se amplía progresivamente la cobertura educativa para trabajar con la primera infancia. En 1988, surgen los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) como propuesta de atención a la infancia en situación de mayor vulnerabilidad. (CEPAL. p. 226).

Por su parte el Programa Escolar 2008 vigente para los niveles de 3 a 5 años, tendió a priorizar contenidos académicos ponderando indicadores de evaluación en Lengua y Matemáticas propuestos desde la gestión de CEIP en desmedro de los de evolución en áreas de desarrollo psicosocial y distanciándose del característico énfasis de abordaje pedagógico. A partir de 2015, el Marco Curricular para la Atención y Educación de niños y niñas del nacimiento

a los 6 años organizado en torno a competencias, se adjunta y entra en vigor como orientador de las propuestas. (CCEPI, 2014)

4.3.1c Jardín de Infantes en Uruguay

Enriqueta Compte y Riqué fue una maestra uruguaya, nació el 31 de diciembre en Barcelona en 1866 y falleció en Montevideo el 18 de octubre de 1949.

Se debe dejar crecer, dejar pensar, dejar hacer, y no intervenir contra el crecimiento, el pensamiento y la acción.

Bajo esa idea fundó el primer jardín de infantes de Sudamérica en 1892 y fue una de las precursoras de la educación latinoamericana, y sobre todo de la educación de la primera infancia. Reconocida por haber colaborado en la consolidación de la enseñanza de primera infancia en Uruguay y Latinoamérica. Emigró a Uruguay con su familia cuando aún era una niña. Se dedicó por completo a la docencia, graduándose con apenas 19 años como maestra de escuela primaria y en 1886 como directora. En 1887 fue nombrada subdirectora del Instituto Normal de Señoritas, y ese año partió en misión oficial a Europa, enviada por el gobierno de Máximo Tajes para especializarse en educación infantil. Se le encargó la difusión de las enseñanzas de Friedrich Fröbel, por quien viajó a Bélgica, Alemania, Holanda, Francia y Suiza. (DGEIP, 2020)

Regresó en septiembre de 1890 y redactó un informe en el que expresó su esperanza de crear estas instituciones en la República, acercarse lo más posible a los ideales de Fröbel y unirse a la organización pública de la educación primaria de la Iglesia. Al mismo tiempo ha publicado

numerosas publicaciones en revistas especializadas y libros para niños de 3 a 6 años. Su gran principio moral como educadora se reveló cuando expresó:

“Cada vez que se abre mi escuela dos ansias llevo dentro, segura de ser feliz si las veo satisfechas: una es la de probar algo nuevo, otra la de buscar corregir los defectos descubiertos el día anterior”. (DGEIP, 2020)

A continuación, se efectúa una relación de las ideas y pensamientos mencionados anteriormente, construidos por grandes pedagogos en el siglo XIX, llevados a la práctica hasta la actualidad en la Educación Inicial de nuestro país.

Para la época eran teorías, ideas y pensamientos innovadores que marcaron un antes y un después en la educación inicial.

Como se mencionó anteriormente Varela fue uno de los grandes precursores de la Educación Inicial en nuestro país, podemos destacar la importancia de estas ideas, las cuales tuvieron grandes repercusiones en esa época e incluso para la actualidad. Imbuido de las ideas de Fröbel, en su obra “La educación del Pueblo” (Varela 1874) creían en una necesidad de una Educación temprana hasta los 6 años, ideando escuelas especiales y organizándose por nivel de 3 a 5 años como hasta la actualidad.

4.3.1d Educación en Primera Infancia en la actualidad

Según fuentes de ANEP-CEIP (2008) en el programa actual correspondiente al nivel inicial como ya se expresó, comprende al individuo desde el nacimiento hasta los 6 años. La influencia conjugada de la familia, la comunidad y las Instituciones educativas es determinante

en esta etapa. Es el periodo de mayor adquisición de experiencias y de desarrollo de la capacidad de emplearlas en la solución de nuevos problemas. Por ello es imprescindible brindar el ambiente y la estimulación necesaria para crecer, desarrollarse, madurar, aprender, construir conocimientos, afirmar las relaciones afectivas, socializar. La Educación Inicial propiciará el desarrollo integral del niño (CEP, 1998, p. 10)

Conforme a la Ley General de Educación, el Artículo 38. (De la educación en la primera infancia).

- La educación en la primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida. Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socio emocionales, y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental.

El Marco Curricular establece que:

La educación en la primera infancia posee identidad propia; se caracteriza por promover interacciones afectivas, motoras y cognitivas, enmarcadas en propuestas lúdicas favorecedoras del desenvolvimiento pleno de cada persona, en pro de una mejor formación para las nuevas generaciones y del desarrollo humano del país. (p. 14).

La educación en primera infancia tiene como misión, el aprendizaje a través de la estimulación temprana, desarrollo de las potencialidades y capacidades del ser humano en la primera infancia.

4.3.2 ¿Qué se entiende por Aprendizaje?

Se entiende como un proceso predeterminado por las capacidades cognitivas, que se produce y se modifica a partir de la interacción con el medio; que, a su vez, éste genera modificaciones en el sistema nervioso. (Lorenzo, G. 2015. p. 5.)

Para Dabas (1998) sugiere que el aprendizaje es un proceso que se da a partir de la interacción del sujeto con el medio, en función de sus intereses y necesidades. El sujeto incorpora la información y la elabora según su estructura cognitiva o estructura psíquica y modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y perspectivas, (la estructura psíquica entendida como el interjuego entre lo social, la dinámica inconsciente y la dinámica cognitiva). Continuando con esta definición, cabe destacar que los procesos de aprendizaje se entienden como algo que no se da de forma lineal, sino que cada momento integra el anterior, lo transforma y a la vez conserva los aspectos necesarios para su estructuración. Afirma que el aprendizaje se da a partir de la interacción con el medio, siendo éste un intercambio recíproco y en una continua interacción con todo lo que integra su medio. Esta interacción, puede traer aparejados conflictos generados a partir de las contradicciones y traerá como consecuencia la búsqueda de nuevos recursos para afrontarlos.

Desde la perspectiva de Pichón Rivière (1982) define al aprendizaje como la apropiación instrumental del conocimiento de la realidad para transformarla de acuerdo con las propias experiencias. Por lo tanto, el aprendizaje es visto como una instancia de cambio que se da a partir de la interacción con el otro y de la práctica. Se entiende como un proceso en donde las relaciones intersubjetivas o estructuras vinculares internalizadas se articulan y coinciden las características del aprendizaje de la realidad.

Por otro lado, la Psicóloga Social Esperanza Hernández (1996) toma para contextualizar la temática del aprendizaje de Pichón Riviere: *El aprendizaje es la forma de relación nuestra con el mundo. Si bien muchas veces se habla de aprendizaje cuando el niño ingresa al sistema educativo formal, la experiencia de aprendizaje es una experiencia relacionada a todo lo cotidiano.* (p. 1)

4.3.3 Estrategias como recurso docente

Considerando al autor Díaz (1998) que las define como: *procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente* (p.19). Cabe destacar que existe otra aproximación para definir una estrategia didáctica de acuerdo con Tébar (2003) la que consiste en *procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.* (p. 7).

Por lo tanto, es importante resaltar que las estrategias están enfocadas a cumplir los objetivos que se plantean en un determinado contexto de enseñanza y aprendizaje, donde estas,

por parte de los niños/as se ponen en práctica. Las estrategias de enseñanza fomentan las instancias de aprendizaje, promoviendo la participación de los estudiantes.

Antes de comenzar a desarrollar los conceptos relacionados a los vínculos entre familia y escuela se considera importante colocar algunas definiciones que parecen pertinentes sobre cómo se define familia en la actualidad.

4.3.4 La familia en la actualidad

Actualmente se encuentran diferentes definiciones de Familia, en este caso, la autora Elizabeth Jelin menciona:

La familia es una institución social anclada en necesidades humanas universales de base biológica: la sexualidad, la reproducción y la subsistencia cotidiana. Sus miembros comparten un espacio social definido en términos de relaciones de parentesco, conyugalidad y pater-maternalidad. Se trata de una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y distribución, con su propia estructura de poder y fuertes componentes ideológicos y afectivos. Existen en ella tareas e intereses colectivos, pero sus miembros también tienen intereses propios diferenciados, enraizados en su ubicación en los procesos de producción y reproducción. (Jelin, E. 2005, p. 5)

Continuando con Elizabeth Jelin (2010), en forma semejante expresa que:

La familia es una institución social, creada y transformada por hombres y mujeres en su accionar cotidiano, individual y colectivo. La definición clásica de familia está compuesta por tres dimensiones (la sexualidad, la procreación y la convivencia) las cuales han sufrido grandes transformaciones y han evolucionado. Algunos de estos cambios fueron el ingreso de la mujer

al ámbito laboral, la formación de nuevas parejas como lo son las homosexuales con y sin hijos/as, los divorcios, por lo cual padres o madres eligen vivir solos/as y hacerse cargo de sus hijos/as o estar inmersas redes familiares. Así pues, es una creciente multiplicidad de formas de familia y de convivencia. (pp. 1-2)

Por otra parte, se toma como referencia el libro “Trabajo social con las familias: Dilemas teórico-metodológicos, éticos y tecno-operativos” de Mònica De Martino”, respecto a la familia, destaca lo siguiente:

La familia puede tener origen en un hecho biológico (por ej., lazos que unen a un niño con su progenitora), pero los vínculos jurídicos están condicionados por la cultura de cada sociedad. Por eso, el concepto jurídico de familia, al igual que el de filiación y el de matrimonio, no está atado a “la naturaleza”; depende de las poblaciones, las políticas, las creencias religiosas, los modos de vida, etc. En otras palabras, aunque distintas formas familiares han existido y existen en todos los pueblos y en todas las épocas, el concepto de familia, como el de matrimonio y el de filiación, es una creación “cultural”, no “natural” o “esencial” y, por lo tanto, cambiante. (De Martino, M. 2020, p.85).

4.3.5 Relaciones vinculares como red de relaciones

Beatriz Lapolla (1986) expresa que las relaciones vinculares *relacionan relaciones, lo que para Pichón Rivieré sería que en un grupo la estructura se conforma a partir de relaciones vinculares, relaciones de vínculos.* (pp. 2-3)

Estas relaciones vinculares, como lo son las de poder, autoridad, participación, comunicación, cooperación, afectivas, entre otras, son necesarias porque construye la estructura de cada grupo, en este caso, de cada centro educativo; e indica cómo sus integrantes se ubican en esa red de relaciones que conforma la estructura de la organización. (Beatriz, L. 1986)

4.3.6 El vínculo como acercamiento y descubrimiento del otro.

El vínculo es definido por Riviére (1980) como *“estructuras dinámicas, en continuo movimiento que engloba tanto al sujeto como al objeto, teniendo esta estructura características consideradas normales y alteraciones interpretadas como patológicas”* (p. 11)

Según Riviére (2003) toda conducta supone un vínculo, dado que es resultado de distintas formas de acercamiento y descubrimiento que haya realizado el sujeto anteriormente en su experiencia e intercambio con el entorno. Esto se puede afirmar, debido a que se sostiene que la experiencia es la base para la construcción de subjetividad y asimismo para configurar su interioridad como lo es a través de las experiencias que generan satisfacción o insatisfacción. Cabe resaltar, que el vínculo es siempre un vínculo social, ya sea con una o más personas y por ello todo vínculo es visto como bicorporal dado que se necesita de otro.

El vínculo es una estructura compleja debido a que hay más de dos elementos en juego, de hecho, se trata de una estructura triangular, para Pichón Riviére existe un tercer elemento que entra en juego en la relación sujeto a sujeto; el gran tercero de todo vínculo es la cultura. (Adamson, G. 1998. p. 1)

4.3.7 La comunicación como interacción esencial en la red de relaciones vinculares

Paul Watzlawick, define la comunicación como un *conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos* (Marc & Picard, 1992, p. 39).

Según Watzlawick, Beavin & Jackson (1971)

Afirman que:

Es imposible no comunicar, por lo que, en un sistema dado, todo comportamiento de un miembro tiene un valor de mensaje para los demás, pues cuando alguien no quiere expresar nada, de todas maneras, está comunicando. En segundo lugar, en toda comunicación cabe distinguir entre los aspectos de niveles de contenido y las relaciones. En cualquier mensaje intervienen estos dos aspectos: el contenido que se transmite aporta el qué se dice y la relación que es el cómo hay que interpretarlo. (pp. 22-23)

En cuanto a la comunicación oral se extrae una definición del Programa de Educación Inicial y Primaria: “La comunicación oral es el eje de toda la vida social y constituye una actividad generalizada y primordial, insustituible para la supervivencia personal y para el desarrollo comunitario”. (PEIP 2008; p. 46)

Desde otro punto de vista, Habermas (1989) define a la comunicación cotidiana como:

Una situación de entendimiento posible exige que al menos dos hablantes/oyentes establezcan una comunicación simultáneamente en ambos planos: en el plano de la

intersubjetividad, en que los sujetos hablan entre sí y en el plano de los objetos (o estados de cosas) sobre lo que se entiende. (p. 4)

4.3.8 No solo se trata de comunicar, sino también de la necesidad y de la importancia de la escucha.

Daniel Calmels (2019) expresa:

La escucha clásica requiere, frecuentemente, de una fijación temporaria del cuerpo, de una posición actitudinal; la voz busca un rostro a quien dirigirse. Pero debemos reconocer otras formas de escucha. Escuchar es recepcionar la voz de otro. Recepcionar en diferencia, escucha particular de una voz única, de una voz con nombre. Una primera condición para que exista escucha es la presencia, es necesario estar ahí, en el escenario donde se desarrollará el diálogo. Esta primera condición se afirma en la permanencia y se sostiene en la constancia. Presencia, permanencia y constancia solo son válidas si hay deseo de estar con el niño, de entrar en comunicación con él a partir de escuchar. Escuchar, entonces, requiere de un compromiso corporal, la persona que mira y escucha está poniendo el cuerpo (p. 10)

Según el principio de escucha en el “Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años” (2014) expresa:

La atención y educación en la primera infancia requiere de personas adultas disponibles para considerar, reconocer y escuchar las diversas manifestaciones que los niños/as realizan, desde su nacimiento, referidas a sus emociones, sentimientos, intereses e ideas. Se trata de una escucha activa, capaz de comprender los gestos, movimientos y otras señales del lenguaje preverbal, así como los mensajes expresados utilizando los lenguajes gráfico-plástico, musical

y corporal junto con las expresiones del lenguaje verbal en sus diferentes fases de adquisición y desarrollo. (p. 17)

4.3.9 La confianza en las relaciones pedagógicas

La confianza es importante en todas las relaciones interpersonales, pero resulta fundamental en el comienzo de la escolaridad, dado que permite que tanto los padres como los niños se sientan seguros en esta etapa de transición del sistema familiar al educativo. (González 2015. p. 110)

Vives (2015) toma a tres autores para delimitar el concepto de confianza: en primer lugar a Putnam (2002) el cual explica que la confianza se constituye por las normas de reciprocidad y a su vez por las redes de compromiso cívico que derivan como juicio de valor y guían en las relaciones vinculares. Continuando con Ostrom (2003), argumenta que la confianza es la evaluación que un agente o grupo evalúa las probabilidades de acciones de otro u otros agentes desde un punto de vista específicamente subjetivo. Finalizando con Fukuyama (1996), Vives expresa que la confianza es el acuerdo de las normas de comportamiento la cual se toma como normalidad de honestidad y cooperación reflejada en las expectativas de las acciones esperables en los integrantes de una comunidad.

Por tanto, la confianza es la apertura al otro con la expectativa de que el otro (o los otros) me verá como un legítimo otro en la convivencia con él, generando una sensación de certeza o certidumbre durante el tiempo y el espacio de la interacción. Si el otro me ve como un legítimo otro, respetará mi integridad, mis ideas, mis creencias, mis capacidades, mis

habilidades, mis pertenencias, mis conocimientos... La confianza implica entregarse al otro, asumiendo el riesgo de equivocarse o ser engañado. La Confianza es una actitud que implica apertura al otro, al mismo tiempo que la posibilidad de asumir un riesgo (Vives, 2011, pp. 16-17).

4.3.10 El valor del respeto como reconocimiento del otro.

La palabra respeto proviene del latín respectus y significa “atención” o “consideración” y “miramiento”. (Real Academia Española, s.f.)

El respeto es un valor que permite que el ser humano pueda reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades de los sujetos y sus derechos. Es decir, el respeto es el reconocimiento del valor propio y de los derechos de los individuos en la sociedad. (Pérez, M. 2021).

El respeto no sólo se manifiesta hacia la actuación de las personas o hacia las leyes. También se expresa hacia la autoridad, como sucede con los alumnos, sus maestros o los hijos y sus padres. El respeto permite que la sociedad viva en paz, en una sana convivencia en base a normas e instituciones. Implica reconocer en sí y en los demás los derechos y las obligaciones, por eso suele sintetizarse en la frase “no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti”. (Pérez, M. 2021).

4.3.11 ¿La participación como colaboración o como toma de decisiones?

Se puede decir que la participación abre cauces para solucionar las distintas dificultades y conflictos que se dan en el ámbito escolar, así como a través de ella, es posible una evolución de los sistemas educativos. Sánchez de Horcajo (1979) afirma que *la participación no garantiza*

la ausencia de conflictos, sino que promueve la capacidad de asumirlos y la búsqueda de soluciones. (p.45) Este mismo autor, (1979, cit. Por Romero, G. 2002) opina que en los últimos años la palabra participación ha venido a ser, en el dominio escolar, de la misma manera que en el campo general de la vida pública, política o económica; una palabra clave cuya introducción parece solucionar la mayor parte de los problemas. Y afirma que, aunque ella no sea la solución para todo, sí puede producir una sensible transformación de los sistemas educativos en la sociedad actual.

Para Gento Palacios (1994, cit. por Knallinsky, 1999. p. 16) “La participación es la intervención de los individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos”.

Igualmente, para Santos Guerra (1996) *participar es una acción social que consiste en intervenir de forma activa en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula.* (p. 53).

En este sentido Palacios & Paniagua (1992) expresan que:

La participación de los padres en el planteamiento educativo de un centro de educación infantil es una garantía de eficacia de la acción educativa. Y en la educación de los más pequeños es uno de los criterios más claros de calidad de la oferta educativa debido a la

especificidad de los aprendizajes antes de los seis años, a la necesidad de completar la acción educativa sobre el niño y al impacto de los programas compensatorios. (p. 174)

Para finalizar, en el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños Uruguayos (2014); plantea el principio de participación el cual sostiene que:

Implica generar procesos de participación, que incluyan a niñas, niños, familias y comunidad como protagonistas, estableciendo vías de comunicación que garanticen la concurrencia coordinada de todos los agentes involucrados, compartiendo tareas y asumiendo las responsabilidades que a cada uno compete. Familias, instituciones y otros espacios que colaboran con la salud, la nutrición, la seguridad y la educación deben aportar lo mejor de cada uno para promover el bienestar integral de niñas y niños durante la primera infancia. (p. 16)

4.3.12 El diálogo como entendimiento y como posibilitador de cambios.

El diálogo constructivo requiere escuchar atentamente; es decir, tener la actitud y la disposición consciente de oír y comprender lo que la otra persona está diciendo o tratando de comunicar, pero también saber expresar. En ese acto, oír y comprender no significa estar de acuerdo; el otro argumento es una idea más que merece tenerse en cuenta así no se comparta. Más que de imponer o negar las tesis contrarias, se trata de abrirse a nuevas posibilidades. (Escallón, E. 2007)

4.3.13 La colaboración entre familia y escuela

En lo que refiere esta colaboración Mir (et al; 2009) entiende que:

(...) está dirigida a orientar a las familias y a fomentar el acuerdo sobre los objetivos educativos, es una manera de promover el desarrollo infantil y, a la vez, de apoyar y hacer crecer la competencia educativa de las familias ya que, desde el acuerdo y la confianza mutua, los profesionales de la educación pueden ayudar a las familias a reforzar determinadas prácticas educativas y a hacer ver los problemas implicados en otro tipo de actuaciones. (p. 47)

De acuerdo con Berger y Luckmann (1986), la socialización primaria corresponde a la introducción del individuo en la sociedad, es decir, a la internalización por parte del sujeto de un “mundo objetivo” social construido por “otros significantes” encargados de su socialización. Generalmente, se suele dar a la familia el papel de agente socializador primario de manera prácticamente exclusiva.

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. [...] Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe asemejarse a la de la primaria. (Berger y Luckmann, 1986. p. 168)

Es imprescindible dejar claro los roles, funciones que le competen a la familia y al centro educativo como representante de la institución educativa, debido que este último se convierte en el segundo agente socializador; no pueden desempeñar roles de forma aislada, pero sí funciones diferenciadas. (González, C. 2014. p. 1)

Este autor plantea además que:

“Los miembros del grupo familiar cumplen roles y funciones al interior de esta, funciones y roles que son los que permiten relacionarse con otros sistemas externos, tales como el barrio, el trabajo, la escuela, etc.” (González, C. 2014. p. 1)

Cabe considerar que es con el grupo familiar donde el ser humano adquiere los valores, reglas de convivencia, habilidades y destrezas para comunicarse y relacionarse con sus pares y la adquisición de la cultura; tal como se señala en el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos (2014):

Los niños/as del Uruguay nacen en familias con características propias y en un contexto social, económico y cultural específico. En este núcleo básico formativo desarrollan sus primeros afectos y el sentido de pertenencia, iniciando el despliegue de su ser social mediante la interacción corresponsable de su familia con otras personas que intervienen desde otros espacios e instituciones. (p. 13).

A su vez una de las similitudes entre los autores Mir (et al;2009) mencionan que la escuela es quien debe abrir sus puertas para poder contar con el apoyo, colaboración y participación de las familias, generando un ambiente propicio; el cual contribuya al desempeño de los niños/as.

Por lo antes expuesto, las autoras Andrea Tejera (2018) en su libro: “Redes para el desarrollo: las instituciones educativas desde una perspectiva comunitaria”; y Elina Dabas (2003) en su libro “Redes sociales, familias y escuelas” plantean que se debe mirar a la Institución educativa desde un punto de vista de “redes” porque la misma comparte un mismo territorio con otros grupos sociales.

Ambas autoras coinciden y afirman que el ser humano forma parte de diversas redes sociales (el barrio, el trabajo, escuela y familia) esenciales para el desarrollo de toda persona. Dentro de estas redes se genera una interacción y un intercambio de ideas entre todos sus miembros, buscando soluciones para los diferentes problemas que se presentan en el día a día, cómo priorizar y mejorar los recursos de los cuales ya se disponen.

5. Marco metodológico

Para desarrollar el presente trabajo monográfico, se selecciona la perspectiva metodológica investigativa. Según Hernández Sampieri (2014) *La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema.* (Sampieri. 2014. p. 4).

Siguiendo a Sampieri en su obra “Metodología de la investigación”, se puede destacar que la presente investigación se encuentra ubicada dentro del enfoque cualitativo de investigación; el cual *utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación* (Sampieri. 2014. p. 7)

5.1 Diseño investigación

La presente investigación se realiza a partir de la implementación de las técnicas de observación no participante y entrevistas.

La observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas. Puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias. La observación puede ser participante o no participante. En la primera el observador interactúa con los objetos observados y en la segunda no ocurre esta interacción. (Sampieri 2006, p. 125)

Se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines. (Padua. 198. p. 53)

La opción para este estudio fue la del tipo no participante a fin de interferir lo menos posible en el desarrollo de los espacios colectivos a observar. Este tipo de observación requiere de cierta confianza a nivel individual y colectivo de los participantes, pues quien investiga no integra la comunidad educativa. (Jancich.I, 2017. p. 52)

La observación no participante, se realiza con el propósito de respaldo y apoyo para el análisis de las entrevistas.

Según Sampieri (2014) *En la investigación cualitativa necesitamos estar entrenados para observar, que es diferente de ver (lo cual hacemos cotidianamente). Es una cuestión de grado. Y la “observación” investigativa no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos”. “La observación cualitativa no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”. (Sampieri. 2014, p. 399).*

Por otra parte, para la recolección de datos se utilizaron dos técnicas “la observación no participante” y “la entrevista”. La entrevista se define como:

Una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. (Janesick, 1998, p. 597).

De los diferentes tipos de entrevistas, se selecciona la entrevista semiestructurada. Esta se basa en “*una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información*”. (Sampieri, 2014, p. 403).

Al establecer una conexión de confianza, respeto, gestos y contacto visual por parte de las investigadoras, se genera la apertura de las profesionales hacia la investigación. Como expresan los autores Taylor y Bodgan (1987), de esta manera se genera el rapport en las personas. Lo que logra construir la confianza, se crea una conexión de empatía, lo que asegura la confidencialidad, aunque no es exclusivamente señal de que se trabaja el rapport o la empatía; es solo una forma de dar seguridad. Lo cual no garantiza que la persona se abra a expresarse en todo lo que se necesita, tal como mencionan Taylor y Bodgan citando a Johnson.J (1975), “el rapport y la confianza pueden crecer y disminuir en el curso del trabajo de campo”. (Citado por Taylor y Bodgan, 1987. p. 7).

Por otro lado, este autor afirma que “con ciertos informantes nunca se llega a establecer un verdadero rapport”. (Citado por Taylor y Bodgan, 1987. p. 7)

Así también estableciendo en cada caso, la seguridad de confidencialidad, anonimato amparado por la Ley 16616[1] y el acuerdo de respeto en caso de solicitud expresa por contenidos de orden profundamente personales fue determinante.

6. Entrada al campo

Tanto las Direcciones de los Jardines como el personal docente a cargo de los grupos de nivel 3 años, expresaron su conformidad por el ambiente creado por parte de las entrevistadoras para llevar a cabo las entrevistas.

6.1 Participantes

Las entrevistadas en el proceso de esta investigación conforman un total de diez profesionales. Siete de éstas fueron seleccionadas con especial consideración en referencia a la temática abordada, cinco de ellas pertenecen al ámbito público y dos al ámbito privado. De las tres restantes, surgen como una recomendación de dos docentes del centro educativo público. A éstos se los toma en calidad de informantes calificados, pues no pertenecen a ninguno de los dos centros educativos seleccionados; logrando de esa manera tender redes para la concreción del trabajo de investigación.

Para la selección de las entrevistadas, se tuvo en cuenta la experiencia que han adquirido estos profesionales en su trabajo en el ámbito de educación en Primera Infancia, con énfasis en 3 años.

Dentro de las entrevistadas de la Institución Privada, se encuentra la directora (D1) y la maestra (M1). Por otra parte, en la Institución Pública se entrevistó a la directora (D1) y las maestras (M1, M2, M3 y M4). Dentro de los Informantes Calificados se entrevistaron dos maestras (ICN°1, ICN°2) y una Psicóloga (ICN°3).

Las entrevistadas se mostraron distendidas, claras y algunas de ellas expresaron que fueron acordes las preguntas que se plantearon por parte de las estudiantes desde la temática elegida.

En cuanto a la experiencia de ser “investigadoras” con respecto a las entrevistas, se aprecia un ambiente cómodo, seguro, se recibe cordialmente a las entrevistadoras, provocando satisfacción al escuchar a cada entrevistada. Las entrevistas fueron enriquecedoras tanto a nivel personal como futuras profesionales en la educación.

En tanto las observaciones, sin duda hubiera gustado poder observar actividades con las familias, no pudieron ser posibles por la pandemia COVID 19. Las observaciones realizadas sólo fueron a la entrada y a la salida de los centros educativos; y han dejado elementos valiosos para analizar.

6.2 Presentación de los resultados

Partiendo de los datos obtenidos, se focalizó en el conocimiento y criterios de interpretación de las entrevistadas acerca de la temática seleccionada: “La influencia de las relaciones vinculares entre los actores organizacionales de los centros educativos y las familias en el aprendizaje del niño/a” de 3 años”. Considerando cómo se valora el rol de la familia desde ambos centros educativos para llevar adelante dicho proceso de aprendizaje.

Luego de sucesivas instancias de escucha de las grabaciones se selecciona la información, se tiene en cuenta las observaciones y se realiza un cuadro para poder visualizar de manera general los aportes de las profesionales. A partir de allí se organizan los datos desde cuatro categorías de análisis. Se valora aquí lo que Taylor y Bogdán (2000) sostienen que se genera así “(...) un proceso dinámico y creativo que se alimenta, fundamentalmente, de la experiencia directa de los investigadores en los escenarios estudiados, por lo que esta etapa no se puede delegar”. (p. 67)

6.2.1 Tabla 1. Categoría de análisis

Categorías analíticas	Descripción	Subcategorías
<p>1- La comunicación entre los actores organizacionales del centro educativo y familias.</p>	<p>Implica la importancia de fortalecer el vínculo a través del intercambio, por los diferentes canales de comunicación, desde los actores del centro educativo con las familias.</p>	<p>-Diálogo -Escucha</p>
<p>2- Rol de las familias.</p>	<p>Contempla cómo visualiza el centro educativo el rol de las familias en el proceso educativo de los niños/as.</p>	<p>-Colaboración</p>

<p>3- Participación de los Referentes Familiares en el Centro Educativo.</p>	<p>Abarca las estrategias o propuestas que realiza el Centro educativo, promoviendo la actuación activa de las familias, en el proceso de aprendizaje de los niños/as.</p>	<p>-Confianza -Respeto</p>
<p>4- Construcción del proceso de aprendizaje entre los actores del Centro educativo y las familias.</p>	<p>Comprende las propuestas y estrategias educativas del centro, que intentan involucrar a las familias en el aprendizaje de los niños y niñas.</p>	<p>-Socialización primaria y secundaria. -Estrategias.</p>

6.2.2 Tabla 2. Perfiles de las entrevistadas

Perfil profesional	Identificado como
Directora Jardín Público	D1
Maestra de Educación Inicial Jardín público	M1
Maestra de Educación Inicial Jardín público	M2
Maestra de Educación Inicial Jardín público	M3
Maestra de Educación Inicial Jardín público	M4
Directora Jardín Privado	D1
Maestra de Educación Inicial Jardín privado	M1
Informante calificado N°1 (Maestra)	ICN°1
Informante calificado N°2 (Maestra)	ICN°2
Informante calificado N°3 (Psicóloga)	ICN°3

7. Presentación y análisis de los datos recabados.

7.1 La comunicación entre los actores organizacionales del centro educativo y familias.

Esta categoría de análisis se plantea con el interés de conocer cómo se genera la comunicación por parte del Centro educativo de Primera Infancia y los diferentes medios que utilizan con las familias, para fortalecer el vínculo a través del intercambio de los diferentes canales.

Según manifiestan las entrevistadas, todos mantienen diferentes medios de comunicación con las familias.

La maestra (M1) del jardín público refiriéndose a la virtualidad destaca:

“...esto nos llevó a la totalidad de las familias del grupo que estuvieran conectadas, respondiendo que estuvieran al tanto, de lo que se pedía de las tareas, de las clases de zoom; del horario”.

Al mismo tiempo expresó que a pesar de la pandemia pudieron llegar a la totalidad de las familias, que en otros años no lo habían logrado.

De acuerdo con esto, indica que a través del uso de WhatsApp y diferentes medios surge:

Algún aviso y ahora con todo esto de la pandemia se han hecho grupos de WhatsApp. Tenemos el cuaderno de comunicados que va y viene a la casa, con las canciones que estamos

trabajando... WhatsApp que eso fue bien por la pandemia, también hacíamos reuniones y clases por zoom, la plataforma.

Por otra parte, la directora (**D1**) del Jardín Público expresó, con respecto a los diferentes canales de comunicación que se utilizaron:

Todos los que sean posibles, todos, ya sea desde la llamada telefónica, las entrevistas virtuales porque hasta hemos tenido que hacer, en tiempo de pandemia el año pasado reuniones a través de zoom, las clases abiertas y presenciales todas las veces que se han podido se hacen.

Acorde a lo que expresan las entrevistadas **M1** y **D1**, en otras palabras, Habermas (1987) propone que:

Para generar una circunstancia de entendimiento debe haber al menos dos hablantes/oyentes, que establezcan una comunicación en las cuales ambas partes compartan un mismo código, hablando entre sí y/o sobreentendido lo expresado.

En la pandemia se vio afectada esa comunicación cara a cara, pero se buscaron otros medios que permitieron estar comunicadas la escuela y la familia, implementando el uso de la tecnología a través de (Zoom, plataforma, WhatsApp).

En cuanto a esto la maestra (**M2**) destaca:

La vía de comunicación más que nada es, algún mensajito escrito, cuando salgo afuera, y si necesito hablar con algún papá en particular; le pido que me espere un ratito...

Lo manifestado se relaciona con el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), “el cual establece que la comunicación oral es fundamental para la vida personal y social. El ser humano es un ser sociable, para poder sobrevivir necesita relacionarse, comunicarse, ser escuchado e interactuar con los demás”.

Asimismo, la maestra (M4) expresa:

...poder establecer esa comunicación y no perderla, por los medios de comunicación del chat o WhatsApp, o vía zoom que tuvimos que trabajar para poder seguir comunicados con la familia...La familia está al tanto de todo, se les informa, se hacían reuniones en física, en psicomotricidad; en sala cuando hacemos alguna actividad especial. Siempre tratamos de estar comunicados por ese medio porque digo que es la única manera.

Continuando con lo que mencionado por la maestra (M1) del Jardín privado dice al respecto:

“...la comunicación es fundamental. Siempre estuvo la comunicación por las pantallas, por el teléfono, enviando material, pero nunca se perdió el contacto, incluso con los niños haciendo la virtualidad que nos vieran”.

Por último, el Informante calificado N°3 plantea:

...sobre todo una buena comunicación; tiene que haber un intercambio fluido...generar como ese ida y vuelta a veces necesario...ese intercambio diario, poder sostener ese intercambio es fundamental. Cómo estar a la entrada y recibir a los niños, a la salida y a veces darle esa parte de, hoy pasó bien, hoy comió; hizo tal cosa y trabajamos sobre tal otra. Para

mí es fundamental la comunicación que se mantenga y que sea fluida. ...Otras vías de comunicación que fueron virtuales, que fueron mensajes, audios, vídeos en plataformas crea por ejemplo y bueno; se buscaron todos los canales posibles para mantener esa comunicación. Pero creo que lo principal es poder tener ese contacto fluido con las familias...

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la maestra (M1) del jardín privado y el informante calificado (N°3), coinciden con lo que explica Vila (1995,1998), “el cual considera necesario establecer relaciones de confianza y comprensión por diferentes medios de comunicación con la finalidad de lograr mejorar las prácticas educativas familiares”.

Es necesario resaltar que, en las entrevistas realizadas a directoras, maestras e informantes calificados en Primera Infancia, se encontraron evidencias que enfatizan en el valor del vínculo entre familia-escuela. Por ello, en primer lugar, se destaca la comunicación entre estas dos Instituciones. La comunicación es fundamental, la mayoría de las entrevistadas estiman que existe entre las familias y el centro educativo una comunicación fluida, donde se transmite la información desde la casa a la institución educativa y viceversa. Un ejemplo claro es la afirmación por parte de la directora del Jardín Público durante la entrevista: “Al ser los niños de Primera Infancia, con la franja etaria con la que nosotros trabajamos, es imposible trabajar solos, tiene que estar siempre esa vinculación; esa comunicación”.

La escuela se vio obligada a repensar en la relación con la familia, sin está la escuela no podía hacer nada, sobre todo en nivel 3 años, donde los niños/as dependen de los adultos responsables, son dependientes y no se van a conectar si la familia no lo hace. Según lo expresado por las entrevistadas, lo que al principio fue algo complejo, el no saber cómo llegar a las familias

con el transcurso del tiempo fue más sencillo, llegando a la totalidad de éstas, facilitando la comunicación y haciéndola más fluida. En tanto las actividades virtuales, implementadas como clases por zoom, videos, grupos de WhatsApp, tuvieron que poner en marcha ambos centros; a causa de la pandemia COVID 19.

7.1.2 Rol de la Familia

La siguiente categorización comprende como el centro educativo visualiza el rol de la familia en el proceso educativo del niño/a.

De acuerdo con los datos obtenidos en el proceso de las entrevistas, es indispensable destacar la colaboración de las familias con el centro educativo formando parte del desarrollo de la educación de los niños/as. Por ello, deben trabajar en forma conjunta buscando diferentes maneras de comunicarse, interactuar, participar; con el objetivo de fomentar el aprendizaje en los niños/as.

En cuanto a esto, la directora (**D1**) del Jardín Público destaca:

“La familia es coeducadora, nosotros tenemos que trabajar junto con ellos...la familia es nuestra aliada en la educación ella es coeducadora”.

Dentro de este marco la maestra (**M1**) manifiesta:

“Nosotros como Institución debería habernos ayudado a repensarnos ese rol de la familia como coeducadora tan importante. Me gusta mucho comprometer a los padres en ese aprendizaje del niño”.

Según la perspectiva del **Informante calificado (nº1)**:

“Es muy importante pensar la familia y la escuela como instituciones responsables que implica una fuerte interacción entre ambos para fortalecer los aprendizajes de los niños. Un vínculo que involucre y reivindique a la familia como coeducadora”.

Vinculado a esto, desde la mirada de autores como Coleman (1987) y Figueroa (2003), reconocen que el rendimiento escolar está influenciado por el acompañamiento, este rol tan necesario, fundamental que tiene la familia para apoyar y guiar el aprendizaje del niño/a en conjunto con la escuela (Coleman et al., 1966)

La **directora (D1)** del Jardín privado destaca:

La institución y familia tienen que ir por el mismo camino, ayudarse mutuamente son una sola línea y después fortalecerse mutuamente...Siempre estar de puerta abierta a la familia, a escucharlos y trabajar juntos. Nosotros apoyamos desde acá y es un trabajo en equipo.

Esto hace acuerdo con lo que expresa Mir Pozo:

La escuela debe convertirse en una comunidad de aprendizaje, estar siempre abierta, contar con la mayor participación posible y ayuda de las familias convirtiéndose pues así en la forma de apoyo social a las prácticas educativas familiares, mejorando la eficiencia del sistema educativo. (Pozo, M., et al.,2012: p.52)

Todos las entrevistadas coinciden en la importancia del rol de la familia en el compromiso y la responsabilidad de ésta, en la educación de los niños/as. De las evidencias anteriores, se las relaciona con lo que menciona Epstein (2011), la alianza que deben desarrollar la escuela y las familias entre padres y educadores. En una relación de responsabilidad compartida, involucrándose, trabajando en conjunto; favoreciendo el proceso de aprendizaje del niño/a.

7.1.3 Participación de los Referentes familiares en el Centro Educativo.

En esta categoría, pone el énfasis en conocer las diferentes propuestas o estrategias que realiza cada centro educativo para promover la actuación de las familias en el proceso educativo del niño/a.

La directora (DI) del Jardín público expresa en cuanto a la participación del club de ciencias cuenta:

- Desde la casa llevaban cosas, preparaban muestras, hacían un montón de actividades. Al recibimiento de las familias, cuando nosotros los invitamos a entrar y a poder ver el trabajo que se hace acá; también cuando ellos vienen a plantear algo en particular.

En cuanto a la participación de las familias la maestra (M1) menciona que:

Siempre hacíamos talleres, clases abiertas, la entrevista que se hace a principio de año...Nos presentamos y después bueno en el año, tenemos esa entrevista, clases abiertas, talleres, salidas, cuando hacemos alguna salida didáctica. Tenemos el cuaderno de comunicados que va y viene a la casa, con las canciones que estamos trabajando.

La maestra (M2) manifiesta:

Los talleres, de clases abiertas, ese tipo de actividades donde ellos puedan ver lo que se hace. Durante esas actividades que yo comentaba talleres, clases abiertas, a veces invitarlos para compartir. Creo que, desde todos los espacios, espacios donde de repente vengan a jugar con ellos un día "X". Estrategias como clase abierta, talleres, juegos, momento como hacíamos antes que hacíamos el día del padre, el día de la madre, de los abuelos; otras actividades extras.

Se analiza que, de acuerdo con lo expresado anteriormente, las estrategias y propuestas realizadas por ambos centros educativos coinciden en que llevan a cabo similares propuestas para fomentar la participación de las familias en el proceso educativo del niño/a. Lo expresado por las entrevistadas se relaciona directamente con lo mencionado por Sánchez (2013), este refiere a la participación como un proceso que promueve y potencia la moral, la autoestima y las buenas relaciones. En donde lo más adecuado es que todos los miembros puedan tener la misma oportunidad, a través de la toma de decisiones. Compartiendo responsabilidades en planificar y realizar tareas dentro del sistema escolar, entre todos los actores. Esto beneficia el trabajo en equipo y favorece la convivencia en el centro educativo. En este caso y de acuerdo a lo que surge de las entrevistas los integrantes familiares, no forman parte de las decisiones, en la planificación y/o coordinación de dichas actividades.

La maestra (M2), da a conocer, que en el momento no se estaban llevando a cabo actividades con las familias, debido a la emergencia sanitaria por COVID 19, no se podía generar aglomeraciones en los centros educativos.

Tal cual como ya se había expresado, tanto las familias, los actores de los centros educativos y niños/as, tuvieron que adecuarse a nuevas modalidades virtuales para poder compartir actividades y acercar las familias al aula. En ese contexto, se pueden evidenciar dos momentos, el cómo se habilitaron ámbitos de articulación en el tiempo de virtualidad y cómo se llevó a cabo la relación con la vuelta hacia la presencialidad.

En tal sentido, se considera el vídeo de Isabelino Siede “Relación familias-escuelas en tiempo de pandemia”, para visualizar estos dos momentos.

Isabelino (2020) plantea que a través de la pandemia se ha podido visualizar la enorme desigualdad que existía en la sociedad y que ha provocado nuevas situaciones las cuales han impactado en las diferentes clases sociales; siendo los niños en situación de pobreza los más afectados.

Se puede destacar el esfuerzo del sistema educativo por mantener el derecho a la educación tratando de sostener la escolaridad, promoviendo prácticas educativas inclusivas. Siede (2020) expresa que muchas de estas prácticas estuvieron sujetas a diferentes posibilidades, como por ejemplo, tener un dispositivo para conectarse y/o accesibilidad a internet.

En cuanto a esto, la maestra M1 del jardín público manifiesta:

Dos casos puntuales, una en el que un niño no contaba con un dispositivo para conectarse, ni conexión a internet. En cuanto a la otra situación, es la de un niño que se le hacía difícil conectarse, porque tenía un hermano mayor, al cual le daban la prioridad en la conexión. De todas maneras, la institución logró vincular estos niños en la educación.

Por otra parte, a raíz de la vuelta a la presencialidad, la escuela se vio obligada a volver con ciertos protocolos sanitarios que implican el uso de barbijo, mantener 1,5 m de distancia; en cuanto a esto Siede realiza una comparación con las prácticas de la escuela tradicional, refiriéndose a la distancia entre los bancos y de los niños/as con la docente.

“La escuela no cabe en la pantalla, puede ser un buen complemento, pero la escuela tiene para ofrecer a niños/as un espacio de encuentro, de convivencia, para compartir y construir conocimientos con otros; sobre todo en nivel inicial”. De acuerdo con lo que declara Siede, la directora del jardín privado expresa: “No es lo mismo para nosotros, la presencialidad es fundamental, el cuerpo a cuerpo y el estar”.

A continuación, otros aspectos conceptuales dentro de la categoría, la directora (**D1**) del Jardín Privado cuenta:

Siempre decimos que es un jardín de puertas abiertas que ellos pueden venir, ser partícipes, si necesitan, tienen una duda, venir de tarde acompañarlos, llegar, si necesitan hablar con la maestra...la participación siempre es buena, siempre se organizan y en las clases siempre está el 95% de los padres, o algún referente de la familia hay. Queremos que ellos sean partícipes de esto, que es tan lindo y que es tan necesario para ellos.

Otra visión tiene la maestra (**M3**) del Jardín Privado señala:

Las clases abiertas, las reuniones de padres, todo donde los podamos integrar a los padres, muchas veces se hacen tareas, que hacen para que el niño las pueda hacer o se empieza hacer acá y que con los papás también lo hagan. El día del libro vienen papás, mamás, abuelos

a leer libros, a compartir libros en todo lo que uno trabaje y pueda integrar a la familia. Ellos te piden si puede venir el tío o los abuelos. Esas instancias que se viven con las familias también sacan su fruto porque son momentos mágicos tanto para los niños como para los padres.

Por su parte, el **Informante calificado (N°2)** expresa:

Involucrando a las familias en talleres, reuniones, entrevistas personalizadas, charlas. Considero muy importante la participación activa de las familias.

Para Santos (1997), participar es una acción social en la cual implica intervenir en las decisiones, en la planificación, en cómo se lleva a cabo y cómo se evalúan las actividades que se realizan en el centro educativo y en el aula.

El participar no es sólo compartir responsabilidades, acatar decisiones o estrategias de los demás; sino que es ser parte de la toma de decisiones que afectan los objetivos comunes.

Para estos autores y las entrevistadas, el ser partícipe conlleva a poseer responsabilidades y compromisos en el aprendizaje del niño, acatando las estrategias y acciones del centro educativo.

Finalmente, el **Informante calificado (N°3)** expone:

“Hacer talleres con padres, el poder incluirlos a las actividades de salas, que la institución educativa tenga apertura a la inclusión con los padres. Obviamente que todo eso para mí, es esencial para favorecer la participación con la familia”.

En cuanto lo que opina la psicóloga en calidad de informante (N°3) sobre la participación de los padres en la institución educativa, hace mención a la inclusión de estos en diferentes actividades, pero no en la toma de decisiones al igual que el resto de las entrevistadas.

Desde lo que se ha podido comprobar en los centros educativos donde se realizó la investigación, se realizan talleres y otras actividades intentando fomentar la participación de los padres. Según lo que considera Burin (1998), no estarían participando los referentes familiares y docentes como creen. Debido a que, para el autor, “participar implica ejercer el poder en la toma de las decisiones, que imparte cada miembro involucrado para poder incidir en su realidad”.

7.1.4 Construcción del proceso de aprendizaje entre los actores del Centro Educativo y las familias.

La cuarta y última categoría se focaliza en conocer qué propuestas y estrategias educativas realiza cada centro educativo que promuevan el involucramiento de las familias en la enseñanza de sus hijos/as.

La maestra (**M1**) del ámbito público manifiesta al respecto, luego de llevar a cabo una actividad dentro del aula:

Me gusta mucho comprometer a los padres en ese aprendizaje del niño, que van a colaborar van a hacer de coeducadoras... Yo salgo a veces y le digo mira que hoy usamos punzón y anduvo así, trabájalo, hacele esto en casa; les paso algún video, entonces digo y que eso es fundamental. Siempre me voy a lo pedagógico, en realidad lo que me interesa es el aprendizaje del niño...

Teniendo en cuenta lo manifestado anteriormente por la maestra y lo expresado por el autor: “El aprendizaje es un transcurso de cambios, donde el niño debe de apropiarse de éste, partiendo de la relación con los otros y de la experiencia de la práctica”. Rivière (1971)

En este caso, la maestra intenta articularse con la familia para desarrollar una serie de acciones o técnicas que propicien el aprendizaje en el niño.

El **ICN°3** sugiere:

Que traten de generar esa confianza y seguridad necesaria, para poder llegar a las familias, y lograr un buen vínculo y comunicación, eso es fundamental. Se va a ver reflejado en el aprendizaje del niño, ya que el relacionamiento entre docente y familia sería mucho más fluido, si esto no existiera, se dificulta todo mucho más.

Finalmente, el **Informante Calificado n°1**, expresa al respecto:

“Es muy importante pensar la familia y la escuela como instituciones responsables que implica una fuerte interacción entre ambos para fortalecer los aprendizajes de los niños”.

El ICN°1 agrega: “Es muy importante tener una buena comunicación y trabajar juntos con la familia para favorecer el aprendizaje del niño”.

Luego de leer todas las entrevistas realizadas y lo expresado por los informantes n°1 y n°3, se constata una similitud en la importancia que tiene la relación familia-escuela, en el rendimiento escolar y lo que implica el proceso de aprendizaje en Primera Infancia.

La finalidad es lograr una alianza colaborativa entre la familia y la escuela. Establecer una coherencia entre las acciones educativas de la escuela y el hogar para potenciar los aprendizajes y favorecer el desarrollo de las habilidades para la vida. Mir Pozo (2009)

El trabajo en el aula con las familias no se podía realizar debido al COVID 19, por eso se implementaron otras estrategias para poder hacerlos parte del proceso educativo. En la construcción del proceso de este aprendizaje, las familias deberían mostrar su experiencia, como menciona Pozo (2009) la maestra no es la única que tiene el saber, sino que las familias son capaces de exponer su sabiduría, sus experiencias y conocimientos en las actividades que se desarrollan dentro del aula. En este sentido, reconocer, valorar el potencial de cada familia y su lugar en el desarrollo educativo de los niños/as; como colaboradoras de este mismo proceso; permite acercar la escuela a la familia.

8. Conclusión y reflexión final.

Una vez finalizado el trabajo de campo, analizadas las entrevistas realizadas; se aborda la etapa de reflexión acerca del cumplimiento de los objetivos planteados.

En el marco del proceso de selección y jerarquización de la información, las integrantes del grupo lograron llegar a acuerdos en la generación y organización de ideas para después traducirlas y plasmarlas en el presente trabajo. El que se considera de valor significativo para todas las integrantes del equipo y para su formación como futuras Maestras en Primera Infancia.

La presente monografía, de corte investigativo, desde una metodología cualitativa, parte del interés de analizar las acciones y estrategias que se ponen en práctica en un centro educativo público y otro privado de Primera Infancia en la Ciudad de Paysandú, que promuevan la integración y vinculación de las familias en el proceso educativo de los niños/as. Este objetivo general orientó la presente investigación logrando el propósito de analizar las estrategias que promueven ambos centros educativos de acuerdo a lo expresado anteriormente.

Tomando el primer objetivo específico se entiende que en ambos centros educativos (público y privado), se construye un vínculo con la característica de respeto. De acuerdo a lo que expresan las entrevistadas y tomando en cuenta los aportes teóricos de Pérez y Merino (2008), se entiende que el respeto debe ser mutuo entre familia-escuela, contribuyendo al fortalecimiento de la relación vincular entre ambas. Se destaca a partir de este objetivo específico que, las características que aparecen como importante en la construcción del vínculo entre los referentes familiares y escolares son generar un ambiente: seguro, confiable, de

escucha, “ponerse” en el lugar del otro, facilitando de esta forma la organización y el diálogo con las familias para poder llegar a acuerdos.

Con respecto al segundo objetivo específico: se constata que en ambos centros educativos utilizan similares propuestas para intentar promover la integración de las familias, (clases abiertas, talleres, compartir lecturas, cuaderno de comunicados, canciones, fotos o videos por medio de WhatsApp, juegos presenciales, actividades en fechas especiales, día de la madre, del padre; del niño). En tanto las actividades mencionadas anteriormente, fueron afectadas por la situación sanitaria (Covid 19). Debido a esto, las maestras adoptaron una nueva modalidad de trabajo virtual implementando de esta manera la tecnología digital, la cual fue la principal herramienta para mantener el contacto con todas las familias y niños/as. Como causa de la pandemia se vieron afectados los vínculos y relaciones familia-escuela y docentes-estudiantes, modificando la dinámica de trabajo con los niños/as y las familias. Teniendo que adaptarse, intentando incorporar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Según lo planteado en las entrevistas por los actores de ambos centros educativos, se manifiesta que el desarrollo del proceso de aprendizaje del niño/a depende en gran medida de la interacción que se logre construir entre las familias y la escuela.

Por último, desde lo planteado en el tercer objetivo específico, se puede observar que las propuestas de cada centro educativo intentan facilitar la participación de las familias, estableciendo un vínculo donde se propicie el diálogo a partir de una adecuada comunicación, tanto con el niño/a como con su familia. Se destaca la participación como sinónimo de

colaboración y comunicación, como aquellas categorías que contribuyen a fortalecer el compromiso y la relación vincular entre familia y escuela.

Uno de los conceptos que llamó la atención al realizar el análisis, es que la mayoría de las entrevistadas difieren con lo que explican las teorías con respecto al concepto de coeducación. Pues las maestras expresan que la coeducación junto a las familias es relevante en el proceso educativo de niños y niñas. Investigando en diferentes materiales bibliográficos sobre dicha acepción, los autores refieren a la “coeducación” como el aprendizaje de los grupos mixtos en el aula. En tanto, las docentes entrevistadas (lo que se interpreta desde el equipo de estudiantes que realiza esta investigación), es que éstas expresan a la coeducación como forma colaborativa y la responsabilidad compartida de la escuela y la familia, para trabajar en términos de “cooperación” de la segunda frente a la primera.

Se visualiza como el hallazgo más importante de esta investigación, es que las entrevistadas realizan una interpretación de “participación”, que se entiende, coincide con el concepto de “colaboración”, de la siguiente cita en cuanto a que: “(...)La escuela debe convertirse en una comunidad de aprendizaje abierta permanentemente a la colaboración de las familias”. (Pozo, M., et al., *Ibíd.* p.55). Lo cual establece una diferencia importante con lo que afirman Gento (1994) & Santos (1996) en cuanto a lo que refiere el significado de participación, definida por estos autores como la intervención activa en la toma de decisiones, compartidas entre familia y escuela de acuerdo al rol que cumple cada una de ellas.

Lo que, como futuras profesionales, coloca a las integrantes de esta investigación las siguientes preguntas... ¿Será posible que en las instituciones educativas, los actores implicados

logren apropiarse de un concepto de participación que se acerque a la de los autores abordados, o es algo que está muy alejado de la realidad? ¿De qué modo se podría alcanzar este cometido?

Por otro lado, coincide el relato de las entrevistadas con lo planteado por Pozo.M., (et al., 2012), sobre la escuela como comunidad de aprendizaje abierta a la familia, puesto que el enseñar es un trabajo compartido e indispensable para mejorar el trabajo docente y el aprendizaje de los niños/as.

Se considera entonces que, desde el análisis de los discursos de las entrevistadas, la escuela se mostraría abierta a que las familias participen (como sinónimo de colaboración) realizando diferentes planteos, ideas y propuestas. De lo planteado, como se expresó anteriormente, se genera una contradicción entre lo expuesto por las autoras y los relatos de las entrevistadas, cuando hacen referencia al centro educativo como una escuela abierta hacia las familias, debido a que se visualiza que no se logra en su totalidad, una participación activa espontánea y crítica por parte de éstas últimas.

Como reflexión final el equipo de investigación entiende que la importancia de las relaciones vinculares que se construyen entre la escuela y la familia para propiciar el proceso educativo de niños/as, depende de la existencia de:

- a) Una comunicación fluida entre familia y escuela.
- b) Más allá que la escuela es la que debe estar abierta, dispuesta a recibir y escuchar, fortaleciendo el diálogo con las familias, éstas últimas también deberían contribuir en fortalecer los lazos en dicha relación.

c) Entendiendo que mediante la comunicación se construye el vínculo, que procura fortalecer la confianza en la relación entre los actores del centro educativo con la familia, lo cual se entiende, permite a esta última percibir a la escuela como un ambiente seguro.

Desde otro punto de la reflexión se entiende que ambos centros educativos propician prácticamente, similares estrategias y buscan los mismos objetivos hacia una construcción de vínculos colaborativos con las familias que propicien el proceso de aprendizaje en el niño/a.

Como futuras profesionales, se concuerda con los relatos de las entrevistadas, en que es necesario la implementación de diferentes canales de comunicación para poder estar en contacto con las familias, de acuerdo con lo expresado anteriormente.

Desde el equipo de estudiantes se considera fundamental el trabajo colaborativo y la participación de las familias, para favorecer el proceso educativo y aprendizaje del niño/a. Tomando en cuenta el rol que cumple cada uno de los actores involucrados en ese vínculo familia-escuela, los cuales deben complementarse para llevar adelante dicho proceso.

Se entiende que, en la planificación de las actividades se intenta involucrar a las familias, aunque en el relato de las entrevistadas no aparece que se solicite la opinión de éstas, no se promueve una participación por iniciativa propia; sino que surge a través de diferentes actividades ya organizadas y decididas por parte de las docentes o desde otros actores del centro educativo. Las integrantes del grupo están de acuerdo con lo que mencionan las teorías de los autores trabajados, que afirman que las familias deberían intervenir activamente en la toma de decisiones en la educación de sus hijos, de acuerdo con la diferenciación de roles que le corresponde por una parte a la familia y por otra parte a la escuela.

Como conclusión de esta monografía, se valora el aprendizaje constante del trabajo académico, el cual permitió profundizar y reflexionar acerca de la influencia de las relaciones vinculares entre familia-escuela en el proceso de aprendizaje del niño/a.

Como futuras docentes se cree que se debe escuchar desde los actores escolares, las propuestas por parte de las familias con el fin de planificarlas y llevarlas a cabo en la medida que éstas se correspondan con “el deber ser” que tiene la escuela como institución pública. No hay manual para el quehacer docente, pero se deben generar ambientes de compromiso, pertenencia, colaboración al compartir habilidades, talentos, ideas, objetivos, para el disfrute del niño en condiciones que favorezcan su proceso de aprendizaje.

9. Referencias bibliográficas:

- ANEP-CEP (2007). Documento para la discusión. Breve análisis histórico de la Educación en Uruguay. Recuperado de www.anep.edu.uy
- Adamson. G. (1998). Vínculo. Material impreso en Escuela de Psicología Social del sur de Quilmes Pichón Riviérè. Clase N°:25 1er año.
- Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Educación Primaria. Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). Coordinación General Maestra Graciela Aramburu.
- Azzerboni, D & Harf. R (2003). Conduciendo La Escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional. 1a ed. Bs.As. Ed. Novedades educativas.
- Berger, P. & Luckman, T. (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires Ed. Amorrortu.
- Berger, P & Luckmann, T. (1986): La construcción social de la realidad (Cap III). Buenos Aires: Ed. Amorrortu

Recuperado: <https://web.politecnico metro.edu.co/wp-content/uploads/2021/08/Construccion-social-de-la-realidad-Berger-Luckman.pdf>

- Burin, D.; Karl I. & L. Levin. (1998). Hacia una Gestión Participativa y Eficaz. Ed. Ciccus. Bs. As.
- Cepal/Rama, G. (coord.). (1987) Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Bs.As: Cepal/Unesco/pnud.

Recuperado de:

<http://www.cepal.org/cgb->

<bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/3/25613/P25613.xml&xsl=/argentina/tpl/p9f.xsl&base=/argentina/tpl/topbottom.xslt>

-Coleman et al., (1966). Relación entre apoyo familiar y rendimiento académico

<https://www.redalyc.org/journal/4975/497555219009/html/>.

- Coleman, J. (1987). Families and schools. Educational Researcher 16(6), 32-38. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X016006032>
- Dabas, E. (1998). Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psicopedagógicas. Buenos Aires.Ed:Nueva Visión.
- Dabas, E. (2003). Redes sociales, familias y escuela. Buenos Aires: Paidós.
- De Leòn, D. (2012) Participación Infantil. El centro de educación infantil como ámbito de participación. (Tesis de Maestría). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- De León B. (2011) “La relación Familia-Escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as”. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, 9-20. Recuperado de: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf
- Día del Jardín de Infantes en Uruguay Publicado: 11/03/2020. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/15-d/d-jard-n-infantes-en-uruguay>.
- [Educar portal] (3 de junio 2021).Relación familias-escuelas en tiempo de pandemia Youtube[<https://www.youtube.com/watch?v=R8x3jhjhdI&t=530s>].
- Escallón,E (2007)Escuchar, comprender y mejorar las relaciones. Altablero No.40, Marzo-Mayo 2007

Recuperado: www.mineducacion.gov.co/1621/article-122245.html

- Fernandez, V., Mir, M^a., Soler, M., Riquelme, A., Llompart, S., & Oliver, M. La interacción escuela–familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea]. 2012, 15(3), 173-185[fecha de Consulta 21 de Abril de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228005>.
- Ferrari, P. Youtube, publicado en 2016 “Escuela y familia en la mirada de Isabelino Siede” <https://www.youtube.com/watch?v=OVvFPI-fPiE>
- Ferrari, P. Youtube, publicado en 2020 "Apunte de jardín", Canal Encuentro, Buenos Aires, Argentina: <https://www.youtube.com/watch?v=OVvFPI-fPiE>
- Figueroa Herazo, D. (2003). Psicología de la Adolescencia II 6° ed. San Salvador: Ediciones Figueroa.
- Fukuyama, F. (1996). Confianza. Las virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad. Madrid: Atlántida.
- Fumtep. Ivaldi, E. (2014). La educación inicial del Uruguay, de la casa cuna a la escuela elemental. Montevideo: CETP UTU, CEIP, MRREE.
- Hernández, E (1996). Aprendizaje. Material impreso en Escuela de Psicología Social Pichón Rivière. Clase N°: 1.1er año.
- Hernández, R & Baptista, A. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta ed.
- Hernández, R & Baptista L. (2006). Metodología de la investigación. México. Ed. Mc Graw Hill.
- Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. México DF, México. Ed. Interamericana editores S.A.
- Habermas, J. (1987). “Teoría de la acción comunicativa”. Vol. 2: Crítica de la razón funcionalista”. Ed. Taurus, Madrid, 1987 p.(83).

- Ivaldi, E. (2003). Nuestra Educación Inicial Pública. Desde la escolarización a la educación temprana. En: FUMTEP Quehacer Educativo, N° 60, 66-68, Montevideo.
- Ivaldi, E. (2014). La educación inicial del Uruguay, de la casa cuna a la escuela elemental. Sujeto activo de su aprendizaje y la idea de educación como un derecho para todos.
- Jancich, I. (2017). Espacios Colectivos Docentes en Educación Inicial: Estudio de caso de los significados conferidos por las Maestras. [Trabajo fin de grado Máster en Educación, Universidad ORT Uruguay]. Repositorio Universidad ORT Uruguay <https://dspace.ort.edu.uy/bitstream/handle/20.500.11968/3558/Material%20completo.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>
- Jelin, E. (2005). Las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales: Hacia una nueva agenda de políticas públicas. Cepal. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Bs.As.
- Jelin, E. (1998). Pan y afectos: La transformación de las familias. 2a ed. Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Kñallinsky, E. (1999). La participación educativa: familia y escuela. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- La observación participante en el campo . (Dakota del Norte). Edu.Uy. Recuperado el 20 de agosto de 2022, de https://eva.interior.udelar.edu.uy/pluginfile.php/23683/mod_resource/content/1/Taylor%20y%20Bogdan%20-%20Cap%203%20-%20Observaci%C3%B3n%20Participante%20-%20En%20Campo.pdf
- Lapolla, B (1986). Emergente. Material impreso en Escuela de Psicología Social Pichón Riviére. Clase N°: 25.1er año.

- Ley General de Educación No 18.437.IMPO, Montevideo, 2008. Recuperado de [Ley N° 18437 \(impo.com.uy\)](http://impo.com.uy)
- Luengo Navas, J. (2004). Etimología. La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. (p 32). Madrid.Ed. Biblioteca Nueva.
- Malaguzzi, L. (2001) En: Rosa Sensat (Eds.) (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona.Ed.Octaedro.
- Marc, E., & Picard, D. (1992) La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación,Ed. Paidós, Barcelona.
- “Mir, M., Batle, M. & Hernández, M., (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. IN. Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, V. 1 , n. 1, páginas 45-68. Recuperado en: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Contextos+de+colaboraci%C3%B3n+familia-escuela+durante+la+primera+infancia&btnG=.
- Ostrom, E. & Ahn, T. (2003). Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva. Revista Mexicana de Sociología, 65(1), (enero-marzo), pp. 155- 233.
- Palacios, J. & Paniagua, G. (1992): Colaboración de los padres: infantil. Madrid.
- Padua, J. et. al. (1987) Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México: COLMEX/FCE.
- Pavez,I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de sociología, N° 27 p. 81-102

Recuperado:<https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/download/27479/29152/92289>

- Pérez, Mariana. (Última edición:3 de agosto del 2021). Definición de Respeto. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/respeto/>. Consultado el 14 de junio del 2022
- Pérez, J.,& Merino,M. Publicado: 2008. Actualizado: 2021.Definicion.de: Concepto de respeto (<https://definicion.de/respeto/>)
- Presidencia Oficina de Planeamiento y Presupuesto. Consejo Coordinador de la Educación En La Primera Infancia.Uruguay crece contigo.(Diciembre 2014).Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento hasta los seis años. Recuperado de : <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>
- Punset, E. (2012). El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar. Barcelona: Ed.Destino
- Putnam, R. (2002). Solo en la Bolera. Barcelona: Ed.Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores.
- Razeto, A (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños.Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuela.Vol. 9 (Núm. 2)p.1 recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Riviere, P. (1960) “Tratamiento de Grupos Familiares: Psicoterapia Colectiva”,, “Del Psicoanálisis a la Psicología Social”, tomo II, pág. 193, Edit. Galerna.
- Rivière, P. (1971). Del psicoanálisis a la psicología social (Tomos I y II). Buenos Aires: Ed. Galerna S.R.L
- Rivière, P. (2003) Teoría del Vínculo. Buenos Aires. Ed.Nueva Visión.
- Rojas, P., Ximena G., & Lora, M. (2008). El niño como sujeto desde el psicoanálisis.Universidad Católica Boliviana "San Pablo" Ajayu v.6 n.2 Recuperado de: [El niño como sujeto desde el psicoanálisis \(scielo.org.bo\)](http://www.scielo.org.bo).

- Romero, G (2002). Variables que mediatizan la participación educativa de las familias. (Tesis Doctoral) Universidad de la Laguna. Tenerife. Recuperado de: <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9762>
- Santos, M. (1997). El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centros. Madrid, Ed. Aljibe.
- Taylor, S & Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós, 1era Ed. Barcelona.
- Taylor, S & Bogdan, R. (2000) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós 1ª Ed. Barcelona 1987
- Tébar, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid: Ed.Santillana.
- Tenti, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. Revista Colombiana de Educación, núm. 54, enero-junio, 2008, p. 60-73 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Recuperado de: [Redalyc.Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión.](#)
- Tenti, E. (2015) “La escuela y la cuestión social”: Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. Revista Colombiana de Educación. Bogotá, Colombia.
- Varela, J. (1874) & IVALDI, E. (2014). La educación del Pueblo. Tomo I
- VARELA, J. (1874) La educación del Pueblo. (Tomo II)

Recuperado de: <http://www.bibliotecadelbicentenario.gub.uy/innovaportal/file/62411/1/clasicos-uru-vol50.pdf>

- Vives, M. (2015). Confianza: propuesta de un modelo teórico sobre su génesis y consolidación. Bogotá: Universidad de la Salle.

- Watzlawick, P, Beavin, J & DeAvila, J. (1971) Teoría de la comunicación humana. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.