

Ejes y perfiles de implicación familiar en la etapa de Educación Infantil: El caso de “La Escuelita”

RESUMEN

En educación infantil, familia y escuela deben trabajar de forma coordinada para promover el desarrollo integral de la infancia. Son muchas las propuestas educativas que, conscientes de ello, abren sus puertas a familias y comunidad. El proyecto educativo alternativo que centra este trabajo (denominado afectuosamente “La Escuelita”) es referente local de implicación familiar, por ello, a partir de su estudio, esta investigación se propone comprender las dinámicas familiares para definir los ejes y perfiles de participación de la familia presentes en este proyecto. Se utiliza el estudio de caso único de diseño incrustado como opción metodológica, incluyendo 24 unidades de análisis, y la entrevista en profundidad como instrumento de recogida de información. Los resultados desvelan dos ejes de implicación familiar: participación activa e ideología pedagógica, que dibujan cuatro perfiles diferenciados presentes en las familias (delegador, colaborador, sensibilizado y comprometido). Se concluye que, aunque los cuatro perfiles coexisten en “La Escuelita”, se aprecia un predominio de los más implicados, frente a aquellos que delegan la educación al centro escolar. El aporte principal de este trabajo radica en el modelo de ejes de implicación familiar diseñado, útil como marco de referencia para posteriores análisis en otros contextos educativos.

Palabras clave: Educación infantil; Pedagogía libre; Implicación familiar; Escuela Nueva

Diana Amberⁱ
Universidad de Jaén,
España

Manuel Morales Valeroⁱⁱ
Universidad de Málaga,
España

1. JUSTIFICACIÓN

Desde el nacimiento de la Escuela Nueva, como movimiento heterogéneo (Narváez, 2006), son múltiples los modelos educativos que, desde la crítica a la escuela tradicional, abogan por el uso de experiencias educativas que se adapten a las circunstancias sociales cambiantes, buscando un desarrollo integral armónico de los infantes (Vega-Gil, 2017). Tendencias pedagógicas que han dejado su huella, especialmente en la etapa de educación infantil, y que, según Ferreira y Tomás (2018) implican reinventar las prácticas sociales, culturales, educativas y pedagógicas.

En esta línea se enmarca la pedagogía libre, que promueve escuelas democráticas (Antoñanzas, 2014; Benítez Sanz & Martín Sánchez, 2014;

Huang, 2009), desde un enfoque paidocéntrico, en el que el docente ejerce el rol de guía (Vasconcelos, 2015), y cuyas características fundamentales son la actividad, la libertad, la comunidad, la sintonía con naturaleza y la creencia en las capacidades innatas de la infancia (Wild, 2006). Este modelo se presenta como una alternativa atractiva para aquellas familias que no muestran conformidad con los modelos educativos más convencionales.

La apertura a la comunidad es una de las premisas fundamentales de estos modelos educativos, que apuestan por la colaboración tanto de las familias como de otros agentes sociales, con la intención de mantener el contacto con la realidad, la cotidianidad y el contexto real en el que se desarrolla la infancia. Se trata de educar para la vida, de posibilitar a los infantes desarrollar las herramientas que les permitirán desenvolverse en su día a día (Merino Fernández, 2009; Wild, 2006).

En este contexto pedagógico, desde el enfoque de la pedagogía libre promovida por Rebeca Wild (2004, 2012), asentada en las aportaciones de Pestalozzi y con gran influencia montessoriana, nace el proyecto educativo en el que se centra este estudio. Este es llamado afectuosamente “La Escuelita” por las familias que forman parte de esta comunidad eco-educativa y es considerado un referente pedagógico de este modelo educativo en su zona. El proyecto asume unas creencias socialmente compartidas entre los actores que conforman esta colectividad, que se enmarcan en una ideología de vida, caracterizada por la comunidad, el respeto y el libre desarrollo. Esta ideología define la identidad social del grupo, sus creencias compartidas sobre sus condiciones y modos de existencia (Van Dijk, 2005). La ideología compartida y aceptada entre sus miembros descansa, entre otros, en el principio de colaboración y responsabilidad compartida entre familia y escuela. Por todo ello, se trata de un contexto idóneo para el estudio y la comprensión de las dinámicas de participación e implicación familiar. De ese modo, este trabajo se propone el objetivo de definir los ejes y perfiles de participación familiar en la etapa de educación infantil presentes en este proyecto alternativo de atención a la infancia a través del estudio de la implicación familiar en el centro y sus formas de participación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La importancia de la relación familia-escuela y de la implicación de las familias en el centro educativo no está en cuestión por parte de la literatura (Bolívar, 2006; Simón et al., 2016; Valenzuela & Sales, 2016). Sin embargo, para que esta tenga efectos positivos en la educación de la infancia, tal y como afirman Vallejo y Nieto (2014), debe reunir cuatro características esenciales. La implicación familiar debe ser rica, afectando a situaciones o escenarios múltiples; constante, mantenida en el tiempo; coherente, en sintonía con el modelo educativo del centro; y de calidad, en consonancia con los principios de intervención educativos. La educación de la infancia se ve complementada y reforzada por la participación de toda la comunidad, creando un espacio de educación colectivo que supone una acción educativa coherente y cohesionada (Marina, 2004). De este modo, la responsabilidad compartida

es clave para el logro de una implicación familiar eficaz (Epstein, 2009, 2011), para la cual es necesaria la predisposición positiva de ambas partes: familia y profesorado (Bryan & Henry, 2012).

La participación de la familia en la escuela se enfrenta actualmente a dos obstáculos principales que desafían a dos agentes esenciales de la educación de la infancia: progenitores o tutores legales y docentes. Por una parte, la escasa disponibilidad de muchas familias para la participación y, por otra, la baja disposición de muchos centros a hacer partícipe a la comunidad de la vida escolar.

El primero de los obstáculos radica en la baja disponibilidad de muchas familias para acudir al centro educativo, participar de sus actividades o implicarse en las decisiones del centro. Las razones de este alejamiento son diversas, aunque una parte de las familias, bien por desconocimiento o ignorancia del valor educativo de su implicación en la educación de sus descendientes, confían esta función íntegramente a la escuela. Así, ejercen roles clientelares o consumistas (Bolívar, 2006; Vogels, 2002), considerando que solo los profesionales del gremio educativo pueden promover la educación de sus descendientes. Por otra parte, el altamente competitivo mercado laboral y las grandes exigencias profesionales, unidas a la precariedad laboral y económica y a la transitoriedad (Bauman, 2007), que en muchos hogares anima a que todos los adultos trabajen fuera del lar, impiden que muchas familias puedan conciliar su función educativa, en coordinación con la escuela, con su ocupación profesional (Álvarez & Gómez, 2011), siendo la falta de tiempo un elemento clave de su ausencia (García-Bacete, 2006).

El segundo obstáculo atañe a la baja incentivación de la implicación familiar desde muchos centros educativos, que ofrecen bajas oportunidades de colaboración a la familia u opciones muy limitadas, que quedan restringidas al uso de las tutorías o a la participación puntual en actividades complementarias organizadas por la escuela. Se trata del obstáculo característico de las escuelas que “cierran sus fronteras”, usando el “alambre de espino” que metafóricamente e irónicamente dibujó Francesco Tonucci (2007) en su conocida viñeta “La fábrica de la escuela”, y que aleja a la infancia del contexto real y de las oportunidades y aprendizajes que este ofrece. Alude al aislamiento que Merino Fernández (2009) cataloga como “mal endémico” de la escuela, y que describe como:

Esta tendencia de la escuela a cerrarse sobre sí misma, y, ya dentro de sus muros, a circunscribirse en la función más rutinaria de la tarea educativa, cual es el currículum, significa un fuerte freno para el replanteamiento y cambio exigido en la sociedad actual. (p. 35)

Así, no todas las participaciones son iguales. En palabras de Simón et al. (2016), se puede afirmar que “participar no es solo estar” (p. 29) y que, para que la participación sea real y posible, el centro debe disponer de actividades, oportunidades y espacios abiertos a esta. En este contexto multifacético, en el que tanto las casuísticas familiares como las escolares gozan de influencia, la implicación familiar puede presentar diferentes grados. En esta línea, son diversos los autores que establecen taxonomías que distin-

guen niveles de participación. Por ejemplo, Pérez-Navío (2010) distingue cuatro niveles: 1) implicación nula, caracterizada por la ausencia de intervención de la familia; 2) implicación presencial, que limita el rol familiar a la mera recepción de información por parte del centro; 3) implicación participativa, que permite la colaboración activa de la familia en tareas e iniciativas del centro (celebraciones, excursiones, etc.); y, por último, 4) implicación co-responsable, nivel en el que la familia tiene voz en la toma de decisiones como parte de la comunidad educativa. Otras clasificaciones, como la de Epstein (2009), estructuran los tipos de participación en torno a las opciones que ofrecen los centros educativos, distinguiendo seis opciones de colaboración: apoyo parental, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y apoyo a la comunidad. Desde otro enfoque, el modelo de Vogels (2002), explica el tipo de participación familiar en torno a la concepción de escuela de los progenitores, distinguiendo los roles de consumidor (limitado a la elección de centro), cliente (otorga el rol de expertos a los docentes y, por tanto, delega en ellos la educación de sus descendientes), participante (colabora en las acciones del centro) y socio (representa el grado máximo de implicación).

Considerando estos modelos teóricos, este trabajo pretende dar un paso más, pues aterriza en los perfiles de implicación familiar desde el rol que desempeña la familia en un contexto abierto de libertad y posibilidades múltiples como el que el proyecto educativo que centra este estudio ofrece. Para ello se atiende, no sólo a la colaboración o actividad desempeñada en el centro, sino también a la convicción de la importancia de su propia participación en la escuela, integrando en un solo modelo ambas variables. La principal aportación de este trabajo radica en la definición de los perfiles familiares, que ayuda a comprender los estilos de familia en torno a su relación con la escuela en la tarea compartida de educar.

3. METODOLOGÍA

Desde un enfoque eminentemente cualitativo, mediado por el análisis del discurso para la valoración del ideario social inspirado en Van Dijk (2005, 2008), se realiza un estudio de caso de la implicación familiar en un contexto concreto a través de la historia colectiva de los sujetos implicados (Stake, 2013), desde el paradigma interpretativo (Valles, 2000). Se trata, por tanto, de un estudio de caso único de diseño incrustado (Yin, 2014), al incluir múltiples unidades de análisis.

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El estudio de caso se lleva a cabo en un centro en el que se desarrolla un proyecto alternativo para la etapa de educación infantil situado en un enclave rural de la provincia de Granada, cuya ubicación y denominación se preserva en el anonimato bajo la petición expresa de sus fundadores. Se ha elegido este proyecto pedagógico como objeto de estudio para el análisis de las dinámicas de participación familiar por su modelo de acogida y aceptación, como parte de la comunidad educativa del centro, lo que permite a las familias manifestar

todos los grados de implicación posibles de forma libre, aunque incentivada desde el proyecto.

Se trata de una asociación eco-educativa que se describe a sí misma como un espacio de crecimiento respetuoso. Es un proyecto autosostenible en el que la implicación de las familias a través del trabajo colaborativo es un elemento clave, como se indica en su *Documento de Organización y Funcionamiento del Espacio*. Sus líneas pedagógicas fundamentales se basan en el respeto, la no directividad, la autorregulación, la sintonía con la naturaleza y la libertad (Morales & Amber, 2021a).

Buscando la comprensión holística de las dinámicas de participación familiar, la muestra queda conformada por 24 progenitores de niños y niñas matriculados en el centro (como unidades de análisis), considerando la opinión de al menos un representante de todas las familias implicadas en este proyecto. De los 24 padres y madres participantes, 15 son mujeres y el resto hombres. En relación a su formación, 19 tienen estudios universitarios y 14 de ellos poseen algún tipo de formación pedagógica.

3.2. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Durante el proceso de investigación se siguió una ética situada, asentada sobre una base de confianza, que implicó un compromiso colaborativo con los participantes (Abad Miguélez, 2016). A fin de mantener el anonimato de los participantes y en consonancia con el modelo educativo del centro, en el que prima el desarrollo armónico con la naturaleza, se utilizaron nombres de árboles como pseudónimo de los informantes, aludiendo a esta metáfora por las raíces que les vinculan con la tierra.

La técnica de recogida de información fue la entrevista en profundidad (Robles, 2011), siguiendo unas guías conversacionales que permitieron orientar el discurso, sin limitarlo, hacia las dinámicas de implicación familiar en el proyecto. Las 24 entrevistas realizadas a padres y madres se realizaron en el segundo trimestre de 2019. Las conversaciones fueron transcritas y el discurso generado fue codificado y procesado con ayuda de la doceava versión del *software* NVivo. El análisis vertical y horizontal de los casos permitió definir dos bloques categoriales principales emergentes del discurso, coincidentes con dos dicotomías que marcan tendencias de actuación familiar y permiten delimitar cuatro perfiles generales de implicación diferenciados que se muestran en los resultados de este trabajo.

4. RESULTADOS

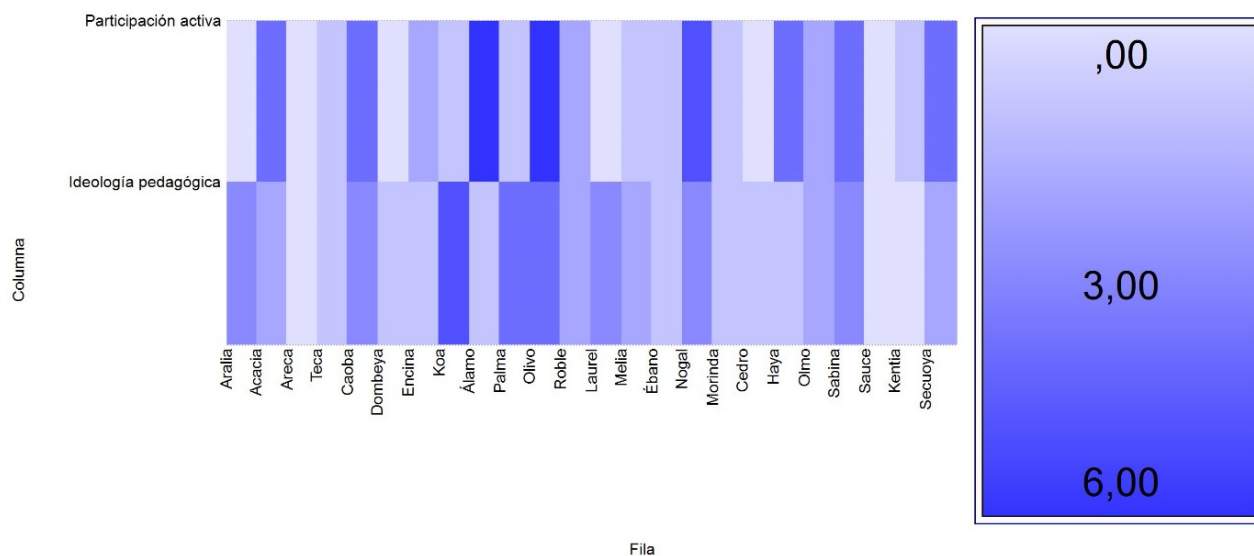
Las dicotomías halladas a partir de los análisis muestran dos ejes de implicación familiar en los que cada progenitor se puede situar en función de su mayor o menor grado de alcance. Estos ejes son la participación activa y la ideología pedagógica.

El eje denominado 'ideología pedagógica' hace referencia al compromiso discursivo por la implicación familiar en el centro, la valoración de su

importancia y la firme creencia de la necesidad y pertinencia de una relación familia-escuela fuerte, coherente y coordinada para el progreso educativo de los infantes y su desarrollo integral. En este bloque categorial se incluyen las alusiones de los informantes a la importancia de la relación familia-escuela y a la necesidad de la participación de las familias en la vida del centro. Sirva como ejemplo la siguiente afirmación de una madre que considera que, al tratarse de un proyecto educativo alternativo, “las familias quieren participar de la educación de su hijo y quieren que haya un nexo fuerte, no delegar esa responsabilidad, sino que sea una simbiosis entre la escuela y ellos” (Koa). Este bloque categorial, al tratarse de un compromiso discursivo, no implica acción, solo creencias o principios pedagógicos que no necesariamente hayan sido materializados en acciones concretas.

El bloque categorial denominado ‘participación activa’ constituye el segundo eje de implicación familiar derivado de este estudio. Las alusiones incluidas en esta categoría general implican acción, por tanto, hacen alusión a acciones, actividades o tareas desempeñadas por los informantes. Se trata de la materialización de los principios pedagógicos que apuestan por la coordinación familia-escuela mediante la colaboración activa en tareas concretas. En esta categoría se incluyen todas las alusiones a diferentes actividades, tales como organización de eventos socio-educativos (talleres, celebraciones, encuentros, etc.), asistencia a reuniones, presencia habitual en el centro y colaboración en tareas de mantenimiento o ampliación del espacio. Tan solo se recogen las citas a acciones efectuadas por los informantes (excluyendo propósitos e intenciones), como muestra el siguiente fragmento extraído de la entrevista a un padre “yo estoy implicándome más porque es mi objetivo . . . Mientras que puedo, dedico horas a esto, a lo que va surgiendo, y como tengo experiencia de educador y de maestro, entonces hay una parte también que puedo aportar en el funcionamiento de la escuela” (Olivo); o la alusión a tareas concretas realizadas extraída del discurso de una madre participante: “casi siempre me ocupo de cositas de costura, de una rotura en la cama elástica, pues se le hace un parche, cositas de costura en general, cuando se pide algo” (Caoba).

Los dos ejes descritos generan dos tensiones en las que los informantes se puede posicionar: por una parte, su grado de dedicación a la escuela y al proyecto educativo, manifiesto en la presencia de alusiones en la categoría ‘participación activa’, y por otra su nivel de convicción de la importancia de la implicación familiar, patente en la categoría ‘ideología pedagógica’. El énfasis otorgado por los informantes a cada categoría se observa en la Figura 1 a través de la intensidad del sombreado del espacio categorial representado por la gráfica de calor.

Figura 1*Gráfica de Calor de los Ejes de Participación por Unidades de Análisis*

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la lectura por unidades de análisis se observan diferentes dinámicas de implicación familiar. Se pueden diferenciar los casos que muestran una tendencia al equilibrio entre las alusiones para ambas categorías, tales como Roble, Olmo, Ébano y Morinda, cuyo peso discursivo coincide en ambos bloques, o los casos de Sauce y Areca, que carecen de citas en ambas categorías. Por otra parte, se aprecian aquellos en los que el peso discursivo descansa principalmente en una de las dos categorías, dibujando una tendencia de actuación, como en los casos, por ejemplo, de Álamo o de Olivo, en los que se acentúa la participación activa, o el de Koa, en la que destaca principalmente el discurso ideológico.

Las tendencias derivadas de las dos categorías generales permiten definir un modelo de implicación familiar apoyado en estos dos ejes anteriormente descritos. El modelo, que queda representado en la Figura 2, ayuda a delimitar cuatro perfiles de implicación familiar diferenciados, presentes en el contexto analizado.

Figura 2*Ejes y Perfiles de Implicación Familiar*

Fuente: Elaboración propia.

Los cuatro perfiles obtenidos a partir del cruce de los ejes (delegador, colaborador, sensibilizado y comprometido) muestran diferentes formas de enfrentar el compromiso familiar adquirido con el proyecto educativo que centra este estudio. A continuación, se describe cada uno de los cuatro perfiles emergentes del análisis.

4.1. PERFIL DELEGADOR

El perfil delegador queda determinado por la ausencia de discurso codificado en ambos bloques categoriales. Se trata de informantes que no hacen alusión a su apuesta por la implicación familiar en el aula de educación infantil y, de forma coherente con su postura o silencio, no participan activamente en la educación de sus descendientes, sino que delegan esta función al centro educativo.

Los discursos de informantes con otros perfiles desvelan, e incluso denuncian, la presencia de este perfil de implicación familiar. La falta de colaboración de algunas familias con el centro queda patente en afirmaciones como: “hay familias que toman esto como una guardería . . . afortunadamente esas familias son las que menos abundan, pero claro, también esas familias son las que menos colaboran” (Teca). También el rol ausente que desempeñan algunas familias en el proceso educativo de sus descendientes se manifiesta en el discurso de una madre que asegura: “no puede ser que tú lleves al niño y ya está, [es necesario] que sepas qué procesos está pasando, que haya una

comunicación de cómo está en casa, de cómo está en la escuela, de porqué puede ser..." (Aralia).

Las palabras de Roble, padre de una alumna del centro, apoyan también la existencia de este perfil familiar al considerar que "en el fondo hay muchos padres que dicen: 'yo quiero llevar a mi hijo a una educación alternativa por la razón que sea, pero quiero limitarme a pagar y que esté todo montado'" (Roble). No obstante, este perfil es muy poco frecuente en el contexto analizado, tratándose del de menor calado en esta institución.

4.2. PERFIL COLABORADOR

Los informantes que presentan este perfil se reconocen por aludir, en su discurso, de forma exclusiva o predominante, a su participación activa en el centro. Son perfiles de implicación familiar caracterizados por la dedicación a la realización de tareas de colaboración y mantenimiento del centro y sus espacios, aunque ajenos a las decisiones o actuaciones pedagógicas, que consideran competencia exclusiva de los profesionales educativos. Tal es el caso de Acacia, que asevera: "paso allí toda la mañana y voy colaborando en lo que voy viendo que puedo, intentando no entrometerme porque no soy maestra ni aplico esa pedagogía" (Acacia).

Se trata de un perfil muy necesario y demandado por la institución, que requiere de un continuo mantenimiento, ampliación de espacios, etc., gastos que las bajas cuotas no permiten cubrir y que solo la colaboración de las familias logra mantener, como afirma este informante:

Aquí lo que pagas es al personal que está con los niños, pero claro, el tema de limpieza, del cuidado del exterior y todo eso, no hay dinero para pagar eso con las cuotas, entonces, se gestiona con las familias y, hasta ahora, parece que más o menos funciona. (Álamo)

Los casos que muestran este perfil están concienciados de la importancia de su colaboración en las tareas cotidianas de mantenimiento, como afirma esta madre, que asegura: "tienes que hacer las cosas tú, no se puede contratar a nadie para que limpie, ni para que desbroce, ni para nada, entonces, son horas que también tienes que emplear" (Haya). Esta necesidad sentida por todos y ejercida por muchos es considerada clave para el funcionamiento del proyecto, por lo que la tendencia a mostrar un perfil colaborador es frecuente entre los informantes. Sin embargo, la atención exclusiva a tareas de mantenimiento del centro puede generar sentimientos contradictorios en los progenitores, patentes en las palabras de Haya:

Hay que echarle muchísimas horas a lo que es la escuela en sí, al mantenimiento, de plantas, de jardines... Entonces, si hablamos de tiempo de calidad con los hijos... Si tú le estás dedicando ese tiempo a la escuela, tampoco se lo estás dedicando a tus hijos. (Haya)

Esta cita desvela cierta inconformidad y dudas en las familias respecto a la aportación que este tipo de interacción con el centro tiene en la educación de la infancia.

4.3. PERFIL SENSIBILIZADO

Los informantes que muestran este perfil poseen un discurso a favor de la implicación familiar en el aula y en la educación de sus descendientes, de forma coordinada y cooperativa con el centro; sin embargo, este ideario no se encuentra apoyado con acciones concretas que plasmen sus principios. Se trata, por tanto, de casos en los que predomina el discurso del bloque categorial 'ideología pedagógica' frente al discurso de 'participación activa', que se encuentra ausente o poco presente. La baja participación activa de los informantes que muestran un perfil sensibilizado suele estar justificada por la escasa disponibilidad a causa del trabajo, dificultades de conciliación familiar o problemas de salud. Son personas que creen firmemente en el proyecto educativo y en la importancia de su participación en él, pero que disponen de poco tiempo o recursos para contribuir activamente en su desarrollo y promoción. Tal es el caso de Laurel, un padre que expone sus dificultades de conciliación profesional y familiar para poder atender a los requerimientos de participación del centro:

Nosotros no contamos ni con apoyo de familiares ni solemos mucho dejar al niño a otras personas, es decir, siempre estamos uno u otro y, cuando uno no está trabajando, está trabajando el otro, prácticamente casi siempre, sobre todo entre semana; entonces, si uno está trabajando, el otro tiene que estar con el niño. Si no se puede asistir a la reunión con el niño, no se puede asistir. (Laurel)

El nivel de implicación ideológica de los informantes que presentan este perfil les permite percatarse de la posibilidad de que esta situación de baja actividad pueda generar rencillas con otras familias que realicen una participación más activa, como muestran sus palabras: "hay personas con diferente nivel de implicación en el proyecto, entonces, es difícil conjugar eso en un modelo participativo, porque hay gente que va a participar más y entiendo que... [se sienta] muy molesta" (Laurel). E incluso que esto pueda generar un retroceso en la participación de los más activos, como sugiere esta madre: "la gente que se implicaba muchísimo antes, pues han dado un paso atrás por equis circunstancias personales, pues, ya te digo, familias que antes estaban muy implicadas este año no han estado tan implicadas, por diversas causas" (Dombeya).

A nivel institucional el perfil familiar sensibilizado supone solo un primer paso de concienciación, necesario para el proyecto, pero insuficiente para su implementación real y mantenimiento.

4.4. PERFIL COMPROMETIDO

El perfil comprometido lo presentan aquellos informantes que en su discurso muestran una clara concienciación sobre la importancia de su implicación en el centro para el beneficio del desarrollo integral de sus descendientes y acompañan esta creencia con acciones concretas de colaboración en el centro. Se trata, por tanto, de informantes que muestran codificaciones frecuentes

en los dos bloques categoriales emergentes (ideología pedagógica y participación activa). Las familias que muestran este perfil no se limitan a colaboraciones en el mantenimiento del funcionamiento del centro y en la conservación de sus espacios, sino que, en muchas ocasiones, se implican también en actividades de carácter pedagógico.

Gran parte de los informantes de este perfil tienen estudios superiores de la rama de las ciencias de la educación. Este es el caso de Nogal, docente de profesión, y en cuyas siguientes palabras se aprecia claramente la combinatoria de ambos ejes de implicación, cuando explica:

Yo he estado haciendo ahora un taller de música y se hizo allí con ellos, ahora un taller de yoga, un taller de teatro hubo el año pasado también, y es como eso, hablamos de comunidad, de común, una comunidad común con cosas en común y educando con cosas en común. (Nogal)

El perfil comprometido es bastante frecuente entre los informantes, patente en el discurso de Secuoya, que valora positivamente la continuidad de los encuentros que organiza el centro y la alta participación de las familias en ellos, tras su experiencia anterior como madre en otros centros educativos:

El hecho de una reunión todos los meses, eso me parece un logro: reunir a las familias una vez al mes. Bueno, logro y una cosa necesaria porque, ¿eso donde se hace? Para mí es un súper logro, un punto importante. (Secuoya)

Las reuniones son altamente valoradas por las familias comprometidas, no solo por los momentos de encuentro e intercambio que suponen, sino también por los aprendizajes pedagógicos que de ellas se derivan, como aclara Sabina: “nosotros hemos aprendido, gracias a estas reuniones también, mucho de la metodología alternativa”.

El perfil comprometido es el modelo idílico de implicación familiar que demanda el proyecto, personas concienciadas y que aporten ánimo, energía, esfuerzo y dedicación, compartiendo el entusiasmo con sus fundadores.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha podido observar durante el estudio, existe un compromiso implícito entre el proyecto educativo y las familias involucradas, tácito en la ideología compartida por la mayoría de las familias que deciden formar parte de este. La propuesta pedagógica solicita y requiere la colaboración de las familias para su mantenimiento, progreso y correcto funcionamiento en aras del beneficio y desarrollo integral de los niños y niñas. Aunque los presupuestos de partida están claramente definidos desde el centro y las familias inscritas son conocedoras de ello, las dinámicas familiares divergen en torno a dos ejes: la ideología pedagógica y la participación activa, generando diferentes perfiles de implicación que cubren, en mayor o menor medida, las demandas del centro.

El diferente grado de posicionamiento en cada uno de los ejes definidos en este estudio describe cuatro perfiles de actuación familiar diferenciados. Estos roles familiares que coexisten en el centro pueden generar brechas interfamiliares o subgrupos, creando conflictos cuya resolución supone un reto diario para el mantenimiento de este tipo de propuestas pedagógicas alternativas asentadas en el apoyo y la participación comunitaria (Morales & Amber, 2021b).

De este modo, gran parte de los informantes son conscientes de que participar supone una responsabilidad recíproca entre el centro y las familias (Simón et al., 2016). Idea compartida por los progenitores entrevistados para este estudio que muestran un *perfil comprometido*. La creencia en esta responsabilidad recíproca, pero la falta de actuaciones concretas para hacerla efectiva es la característica esencial de las familias que muestran un *perfil sensibilizado* y que se amparan principalmente en la falta de tiempo o apoyos para disculpar su baja dedicación al proyecto educativo compartido.

El *perfil colaborador*, emergente de este estudio, ha sido poco abordado desde la literatura hasta el momento por su presencia casi exclusiva en centros alternativos comunitarios (no siendo frecuente en centros de titularidad pública) y por su aportación indirecta al beneficio del desarrollo de la infancia. Se trata de un perfil familiar cercano al rol participante definido por Vogels (2002) y a la implicación participativa definida por Pérez-Navío (2010), en cuanto a que la familia tan solo participa en iniciativas propuestas por el centro, pero con la divergencia de que el apoyo que se ofrece al centro no es para la colaboración en tareas pedagógicas o educativas. Este apoyo se brinda principalmente para el mantenimiento y conservación de instalaciones y recursos, por lo que el beneficio de las acciones en la educación de los descendientes es indirecto, a través del uso y disfrute que los discentes harán de ellas, pero sin requerir una interacción real y directa entre infancia y familia. Esto lleva a que algunos informantes duden de los beneficios de estas acciones en el fortalecimiento de su función educativa. No obstante, es indudable que las acciones de las familias con este perfil tienen una clara repercusión en la reducción de las cuotas que su propio trabajo en el centro permite, reducción de la que disfrutaban todos los inscritos, independiente de su grado de dedicación, lo que supone una fuente de discrepancias difícilmente subsanables con las que el equipo educativo lidia a diario.

Un rol familiar presente en otras instituciones educativas, independientemente de la etapa (García Sanz et al., 2016; Parra et al., 2017), y contemplado también por los modelos teóricos (Epstein, 2011; Pérez-Navío, 2010; Vogels, 2002) es el no participativo, coincidente en sus implicaciones con el *perfil delegador* descrito en este estudio. Se trata de progenitores que rehúsan colaborar y están ajenos a las iniciativas o propuestas del centro, dificultando la autogestión del proyecto educativo, al limitarse exclusivamente a pagar las cuotas exigidas. Se trata de familias en las que, desde una visión clientelar de la escuela denunciada por Bolívar (2006), “los deberes como ciudadanos se han trasmutado en derechos como consumidores” (p. 126), dejando de ser ‘cogestores’, para convertirse en ‘clientes’ del proyecto educativo. Este se trata, no obstante, de un perfil familiar muy poco frecuente en este centro por las características, demandas y estilo pedagógico del mismo.

En consonancia con la tendencia a la alta participación familiar que se da habitualmente en la etapa de educación infantil, frente a otras etapas educativas (Parra et al., 2017), en líneas generales, los informantes muestran una implicación elevada y una relación coherente y coordinada con el personal educativo del centro, que incluso supera al alza la tendencia de la etapa, siendo esta alta participación una característica de las escuelas eficaces (Azpillaga Larrea et al., 2014). Además, en el contexto estudiado, salvo por su menor presencia como unidades de análisis, no se aprecia una menor implicación por parte de los informantes varones, como ocurre en otros estudios (Raccanello et al., 2011; Valdés Cuervo & Urías Murrieta, 2011). Todo ello muestra actuaciones familiares en armonía con el ideario pedagógico compartido que caracteriza al centro como un espacio de enriquecimiento para toda la comunidad que lo conforma.

Los hallazgos de este estudio son coherentes con otras investigaciones que muestran que la alta participación familiar está estrechamente relacionada con las acciones de las escuelas para involucrar y hacer partícipes a las familias de la vida del centro como miembros de un proyecto educativo común (Bryan & Henry, 2012; Hepworth & Riojas, 2012), influyendo en esta cuestión las creencias del profesorado hacia las familias (Valdés & Sánchez Escobedo, 2016). Así, la participación familiar en el centro educativo depende en gran medida de las posibilidades que se pongan a disposición de estas (Colás Bravo & Contreras, 2013). En este sentido, “La Escuelita” ofrece un marco de actuación amplio en el que las familias pueden ser partícipes de la vida del centro a través de múltiples formas y espacios de participación.

En definitiva, el entorno educativo analizado ha actuado como catalizador de las dinámicas de participación familiar por las posibilidades que ofrece, permitiendo el diseño de un modelo de ejes y perfiles de implicación familiar. El modelo de perfiles establecido en este estudio crea matices distintivos que ayudan a perfilar los modos de actuación familiar. Este puede ser usado como marco de referencia para posteriores análisis de implicación familiar en otros contextos educativos, incluyendo en su taxonomía dinámicas de participación propias de centros promotores de la colaboración familiar que, desde miradas transformadoras, promueven la pedagogía libre y se alejan de la enseñanza pública tradicional.

AGRADECIMIENTOS

Un reconocimiento especial a los responsables del centro, que han facilitado y posibilitado la realización de este trabajo, así como a las familias informantes por compartir sus experiencias de participación en el centro para los fines de este estudio.

REFERENCIAS

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: De la ética vacía a la ética situada. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Álvarez, A., & Gómez, I. C. (2011). Conflicto trabajo-familia, en mujeres profesionales que trabajan en la modalidad de empleo. *Pensamiento Psicológico*, 9(16), 89-106. <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v9n16/v9n16a07.pdf>
- Antoñanzas, C. (2014). *Manual de creación de proyectos de pedagogía libre*. Espacio de Pedagogía Libre.
- Azpillaga Larrea, V., Intxausti, N., & Olariaga, L. J. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66302>
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Editores.
- Benítez Sanz, M. L., & Martín Sánchez, M. A. (2014). Escuela libre PAIDEIA: La defensa por la educación en libertad y la auto-gestión educativa. *Hekademos*, 15, 39-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249359>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. <http://hdl.handle.net/11162/68682>
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school-family-ommunity partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 408-420. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>
- Colás Bravo, P., & Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Epstein, J. L. (2009). *School, family and community partnership: Your handbook for action*. Sage.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). "O pré-escolar faz a diferença?". Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84. <https://doi.org/10.21814/rpe.14142>
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura & Educación*, 18(3-4), 247-265. <https://doi.org/10.1174/113564006779173000>
- GarcíaSanz, M. P., Hernández Prados, M., Parra Martínez, J., & Gomáriz Vicente, M. A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-117. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.154.57664>
- Hepworth, E., & Riojas, M. (2012). *Parents as partners in education: Families and school working together*. Pearson.
- Huang, V. (2009). Laying the foundations for democratic behavior: A comparison of two different approaches to democratic education. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 8(15), 29-68. <https://jua.l.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v8i152.pdf>
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Ariel.

Merino Fernández, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120033A>

Morales, M., & Amber, D. (2021a). ¿Por qué elegir una escuela alternativa? *Praxis Educativa*, 25(3), 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250308>

Morales, M., & Amber, D. (2021b). Implicaciones pedagógicas y organizativas de un proyecto de educación alternativo para la etapa de educación infantil en España. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 109-134. <https://doi.org/10.6018/educatio.423891>

Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008

Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., & García-Sanz, M. P. (2017). La participación de las familias en educación infantil. *RELIEVE*, 23(1), art. 4. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>

Pérez-Navío, E. (2010). Sociedad, familia y educación. Joxman.

Raccanello, K., Garduño Estrada, L., Herrera Escalante, A., & Uribe Cruz, G. (2011). Asistencia escolar y padres con capacidades diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 219-233. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110461>

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Tonucci, F. (2007). *Frato, 40 años con ojos de niño*. Graó.

Valdés Cuervo, A. A., & Urías Murrieta, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 99-114. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2011.134.27943>

Valdés, A. A., & Sánchez Escobedo, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>

Valenzuela, C., & Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 71-86. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/288/269>

Vallejo, M., & Nieto, J. M. (2014). Organización de los elementos personales del centro escolar en educación infantil y primaria. In M. C. Martínez, *Contextos educativos en educación infantil y primaria* (pp. 87-134). Joxman.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200002

- Van Dijk, T.A. (2008). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa.
- Vasconcelos, F. (2015). *Uma escola nova na Bélgica*. UA Editora.
- Vega-Gil, L. (2017). El proceso de Bolonia y la Escuela Nueva: Un análisis comparado de convergencias y divergencias. *Educação, Sociedade & Culturas*, 51, 119-136. <https://doi.org/10.34626/esc.vi51.87>
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind*. Sociaal Cultureel Planbureau. https://www.kenniscentrumsportenbewegen.nl/kennisbank/publicaties/?ouders-bij-de-les&kb_id=449
- Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 18-21. <https://escuelaconcerebro.files.wordpress.com/2012/01/pesta-resumido-cuadernos-de-pedagogia.pdf>
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto: Lo que los niños necesitan de nosotros*. Herder.
- Wild, R. (2012). *Educación para ser: Vivencias de una escuela activa*. Herder.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.

i Departamento de Pedagogía, Universidad de Jaén, España
<https://orcid.org/0000-0002-9765-3547>

ii Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E.,
Universidad de Málaga, España.
<https://orcid.org/0000-0001-6155-2800>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Diana Amber
Campus Las Lagunillas, s/n, 23071 Jaén
damber@ujaen.es

Recebido em 25 de outubro de 2020

Aceite para publicação 6 de novembro de 2021

Family involvement axes and profiles in the early childhood education stage: The case of “La Escuelita”

ABSTRACT

In early childhood education, family and school must work in a coordinated manner to promote the integral development of childhood. There are many educational proposals that, aware of this, open their doors to families and to the community. The alternative educational project that this work focuses (affectionately called “La Escuelita”) is a local reference for family involvement, therefore, based on its study, this research aims to understand family dynamics to define the axes and family profiles of participation that are present in this project. The single case study of embedded design is used as a methodological option, including 24 units of analysis, and the in-depth interview as an instrument for collecting information. Results reveal two axes of family involvement: active participation and pedagogical ideology, which draw four different profiles present in the families (delegator, collaborator, sensitized and committed). It is concluded that, although the four profiles coexist in the school (“La Escuelita”), there is a predominance of those most involved, compared to those who delegate education to the school. The main contribution of this work lies in the family involvement axes model that was designed, useful as a reference frame for subsequent analysis in other educational contexts.

Keywords: Early childhood education; Free pedagogy; Family involvement; New School Movement

Eixos e perfis de envolvimento familiar na etapa de Educação de Infância: O caso de “La Escuelita”

RESUMO

Na educação de infância, família e escola devem trabalhar de forma coordenada para promover o desenvolvimento integral da infância. Há muitas propostas educativas que, cientes disso, abrem as suas portas às famílias e à comunidade. O projeto educativo alternativo em que se centra este trabalho (afetuosamente denominado “La Escuelita”) é uma referência local de envolvimento familiar, pelo que, a partir do seu estudo, esta investigação se propõe a compreender as dinâmicas familiares para definir os eixos e perfis de participação da família presentes neste projeto. Utiliza-se o estudo de caso único de desenho integrado como opção metodológica, incluindo 24 unidades de análise, e a entrevista em profundidade é usada como instrumento de recolha de dados. Os resultados desvelam dois eixos de envolvimento familiar: participação ativa e ideologia pedagógica, que desenham quatro perfis diferenciados presentes nas famílias (delegador, colaborador, sensibilizado e comprometido). Conclui-se que, ainda que os quatro perfis coexistam na escola (“La Escuelita”), observa-se um predomínio dos mais implicados, face aos que delegam a educação ao centro escolar. O principal contributo deste trabalho reside no modelo de eixos de implicação familiar desenhado, útil como marco de referência para posteriores análises em outros contextos educativos.

Palavras-chave: Educação de infância; Pedagogia livre; Envolvimento familiar, Escola Nova