



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

**CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE VINCULACIÓN
ENTRE AGENTES EDUCATIVOS(AS): UNA EXPERIENCIA
DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ANGÉLICA SÁNCHEZ SÁNCHEZ

DIRECTORA DEL REPORTE:

DRA. ILEANA SEDA SANTANA

COMITÉ TUTORIAL: DRA. MARÍA ESTELA JIMÉNEZ

HERNÁNDEZ

DRA. NOEMÍ DÍAZ MARROQUÍN

MTRA. ROSA MA. NASHIKI ANGULO

MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA

MÉXICO CD. MX

2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

A las comunidades educativas:

Educadoras, familias y niños(as), por confiar en este proyecto y repensar la educación conmigo.

A mis guías:

Roxanna, Isabel, Ileana, Rosi e Hilda por confiar en mí, por el diálogo de saberes y la construcción de nuevas formas de ser y trabajar como profesional de la educación.

A mi comité tutorial:

Dra. Estela y Dra. Noemí, por su atención y aportaciones valiosas.

A mi familia afectiva:

Amigos(as) y hermanos(as), especialmente a Eli, Ix Chel y Yanni, por reivindicar conmigo la importancia del trabajo colectivo y el acompañamiento en los escenarios educativos.

A mi amada familia:

Margarita, Antonio y Marco, fuerza e inspiración para materializar mis sueños personales y profesionales.

"A los(as) estudiantes universitarios(as), cuya imaginación creadora frecuentemente es sacrificada en aras de un dogmatismo metodológico y de una institucionalidad divorciada de la realidad..." Martínez M. (2008)

Construcción de estrategias de vinculación entre agentes educativos(as): una experiencia de formación en la práctica

Actualmente la vinculación entre instituciones educativas y familias es un tema relevante debido a su influencia en la cohesión e impacto de las acciones educativas (Epstein, 2011; CONAFE, 2012; Auerbach, 2012). Por ello, mi investigación tuvo como objetivo analizar mi proceso de formación en la práctica en torno a la implementación de estrategias promotoras de la vinculación entre agentes educativos(as) en escenarios comunitarios. Al identificar las necesidades y recursos de tres instituciones educativas, trabajé conjuntamente con educadoras, familias, niños(as) y psicólogas para implementar diversas estrategias promotoras de la vinculación, las cuales favorecieron el flujo de información, la comunicación y la participación. Posteriormente analicé y orienté mi práctica educativa mediante la reflexión-acción y la autoetnografía al recabar información a través de bitácoras, registros fotográficos, etnográficos y videograbaciones. Los resultados de mi investigación indican que el flujo de información permitió ampliar la comprensión y transparencia entre agentes educativos(as), la comunicación ayudó a generar ambientes de confianza para expresar diferentes puntos de vista, sentimientos e ideas y la diversificación de la participación facilitó la iniciativa e involucramiento de las familias en la educación de sus hijos(as). Los resultados también señalan que la reflexión-acción permitió una comprensión profunda del proceso de vinculación entre agentes educativos(as) y de mi proceso formativo.

Palabras clave: educación comunitaria, vinculación escuela-familia, formación profesional.

Building strategic partnerships between educational agents: a field based professional training experience

Presently the school-family partnership is a relevant topic due to its influence on cohesion and impact of educational actions (Epstein, 2011; CONAFE, 2012; Auerbach, 2012). Therefore, my research was aimed to analyze my own process of professional training in promoting strategies to build partnerships between educational agents. Scenarios were non-formal educational inner city communities where I first identified needs and available resources to work with teachers, families, children and psychologists. I then implemented several strategies to promote partnerships: strengthening the flow of information, communication and participation. I continually analyzed and guided my professional experience through reflection in action and autoethnographic techniques. To collect information, I used field notes, personal logs, photographic records, ethnographic and video recordings. Results indicate that strengthening the flow of information allowed to expand understandings and transparency between educational agents; communication helped to generate a trust environment where differing points of view, feelings and ideas could be expressed; and participation enticed families to initiate actions and further their involvement in their children's education. The results also show that my personal reflections in action allowed for a deep understanding of partnership building processes between educational agents and its influence on my own professional training process.

Key words: community education, school- family partnership, professional training

Contenido

Introducción.....	6
Justificación.....	8
Marco teórico y conceptual.....	14
La importancia de la vinculación entre agentes educativos(as)	14
Agentes principales de la educación.....	15
Paradigmas sobre la relación entre las instituciones educativas y las familias	18
Modelos de colaboración entre instituciones educativas y familias.....	23
Los retos profesionales en la vinculación entre agentes educativos(as).....	27
Estrategias para la vinculación	27
Dificultades en los procesos de vinculación con las familias.....	37
Hacia la construcción de una comunidad educativa.....	39
El panorama para los(as) profesionales en México.....	41
Trazando la ruta de investigación.....	54
Un proceso de investigación en espiral.....	58
Exploración y observación	60
Implementación.....	72
Análisis y reflexión en espiral.....	78
Resultados.....	84
La participación.....	85
La comunicación.....	103
El flujo de información.....	114
Reflexiones finales sobre los resultados.....	125
Conclusiones.....	138
Lista de referencias.....	141

Introducción

Mi investigación es el resultado de un largo camino profesional forjado a partir de un compromiso colectivo para transformar la dinámica relacional entre las instituciones educativas y las familias dado el impacto que sus alianzas tienen en el desarrollo integral de la niñez y en la posibilidad de construir la educación desde un sentido de responsabilidad compartida.

En mi investigación comparto historias colectivas en las que la psicología escolar se construye -y me construye- en la práctica cotidiana, a partir de mi relación con las personas y los contextos. Describo y analizo el proceso de construcción de estrategias que favorecen la vinculación entre instituciones educativas y familias a través de la reflexión-acción y la autoetnografía como una invitación a ejercer la psicología escolar y la investigación educativa desde otras miradas y con una gama amplia de métodos que reconocen la importancia de la incertidumbre en la creatividad e innovación educativa.

La estructura de mi investigación se caracteriza por tres momentos interrelacionados: 1) la construcción de un marco teórico que sustenta y guía el diseño, implementación e interpretación de mi investigación, 2) mi proceso de diseño, implementación y reflexión en la práctica y 3) mi discusión de aprendizajes y conclusiones.

En el apartado del marco teórico abordo dos aspectos esenciales para el desarrollo de mi investigación; por un lado, el concepto de vinculación que se refiere no sólo al apoyo que las instituciones educativas reciben de las familias sino a la construcción de relaciones basadas en el reconocimiento, el entendimiento y la formación de alianzas entre agentes educativos(as) que favorecen el desarrollo integral de los(as) niños(as). Describo la transformación de los modelos de colaboración entre agentes educativos(as) en lo que comienza a visibilizarse la importancia de

las relaciones horizontales y la toma de decisiones conjunta, a partir de estrategias de comunicación, información y participación principalmente. Por otro lado, la importancia de nuestro rol como profesionales de la educación en el proceso de vinculación al fungir como mediadores(as) entre agentes educativos(as), modelar comportamientos que facilitan el flujo de información, la comunicación y la participación, actuar para formar un equipo de trabajo sólido y hacer de la reflexión-acción una práctica cotidiana para orientar nuestras decisiones como profesionales con miras a la mejora educativa.

En el apartado “trazando la ruta de investigación” relato mi experiencia como profesional en la construcción de las estrategias de vinculación que incluye los desafíos, las emociones, frustraciones e inseguridades inmersas en mi proceso investigador, que como menciona Richardson (2003), citado por Blanco (2012), entrelaza el aspecto personal y cultural del conocimiento y comprensión del proceso de vinculación como fruto de la dialéctica entre mi objeto de estudio y mi rol como investigadora.

En las conclusiones enfatizo: 1) la importancia de crear espacios para la formación de profesionales reflexivos(as) en los que el acompañamiento se vuelve un factor que puede fortalecer nuestra capacidad de observación, escucha e imaginación creadora como investigadores(as), 2) la orientación práctica que proporciona la comunicación, el flujo de información y la participación, al(a) psicólogo(a) escolar para actuar como mediador(a) y promotor(a) del proceso de vinculación entre agentes educativos(as) y 3) la necesidad de revalidar la afectividad y el sentido de comunidad como motores para la mejora educativa.

Justificación

“Si queremos lograr una sociedad más humana, debemos volver a la familia, si queremos lograr un proceso escolar excelente, éste deberá estar apoyado en la familia...” (Ruiz y Bosque s.f.)

Ante los desafíos de la sociedad, la educación constituye un instrumento indispensable para progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, pues sus objetivos se orientan hacia el desarrollo integral de las capacidades humanas en el ámbito personal y social (Delors, 1996).

En las últimas décadas, un tema central para la educación ha sido la vinculación entre instituciones educativas y familias debido a que los resultados de diversos estudios, en varios países, señalan que una implicación activa de los padres y las madres en la vida escolar se materializa en una mayor autoestima, rendimiento escolar, motivación hacia el estudio, aprendizajes significativos y mejores relaciones y actitudes positivas de los padres y madres hacia las instituciones educativas. La vinculación es un factor determinante para la cohesión e impacto de las acciones educativas (Epstein, Sanders, Simon, Clarck, Rodríguez & Van, 2002; Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2012).

Considerando dichos beneficios, es indispensable asumir una responsabilidad compartida entre agentes educativos(as), para responder a las dificultades de los sistemas educativos en cuestiones relativas a la construcción del conocimiento, el desarrollo de competencias, la repetición y el abandono escolar. Así lo señala el seguimiento de los resultados educativos en el marco de la “Educación para todos” (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2006; Unión de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y las Cultura, 2015).

Para impulsar el poder de la educación se requiere de propuestas de trabajo que garanticen la corresponsabilidad entre los(as) agentes educativos(as) dirigidas por profesionales que respondan a la diversidad, complejidad e incertidumbre a las que se enfrentan las instituciones educativas. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) (2004), plantea que la vinculación entre las instituciones educativas y las familias es fundamental para enfrentar las limitaciones educativas, sobre todo en la educación de la primera infancia por tres razones principales: 1) las familias son el primer agente educativo de los niños y las niñas, 2) la educación integral temprana impacta positivamente en el desarrollo integral del alumnado y 3) la familia es un espacio privilegiado para lograr ampliar la cobertura de la educación en la primera infancia.

En nuestro país la “Ley de atención integral para el desarrollo de los niños y las niñas en la primera infancia de la Ciudad de México” y el “Programa de Educación Preescolar”, enfatizan la importancia de desarrollar proyectos de vinculación entre las instituciones educativas y las familias en la primera infancia, comprendida de los 0 a los 6 años; se considera que esta etapa del desarrollo es relevante para la educación, debido a que en ella ocurren un gran número de conexiones cerebrales que permiten que las habilidades, capacidades y potencialidades adquieran forma y complejidad (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2013; Secretaría de Educación Pública, 2011). Estudios dirigidos a analizar las dificultades socioculturales de las familias y sus efectos en el proceso evolutivo de los(as) niños(as) concluyen que la educación dirigida a la primera infancia representa un campo de acción importante para las innovaciones educativas por su impacto en el desarrollo de los(as) niños(as) al ayudarlos(as) a superar o sobrellevar las dificultades de poblaciones de riesgo, es decir, aquellas que por sus condiciones de vida pueden presentar problemas en su desarrollo (Ferrer & Riera, citado por Mir, Batle & Hernández, 2009).

En nuestro país, existen diversas políticas orientadas a involucrar a las familias en el proceso educativo desde las primeras etapas de vida. La Ley General de Educación en México (LGE) y sus últimas reformas, mencionan que es necesaria la orientación a padres de familia o tutores, a través de programas y escuelas para padres que les permitan dar mejor atención a sus hijos(as) y que fortalezcan su enseñanza en los temas de igualdad y solidaridad, la prevención de la violencia escolar desde el hogar y el respeto a sus maestros. También señalan que las familias deben participar con las autoridades escolares para resolver cualquier problema relacionado con la educación de sus hijos(as) (LGE, 1993; LGE, 2013). Los programas educativos indican que las familias son pieza clave en la educación e invitan a la democratización de la toma de decisiones educativas (Secretaría de Educación Básica, 2010; Secretaría de Educación Pública, 2011).

México cuenta con un respaldo legal para el establecimiento de relaciones de cooperación entre agentes educativos(as); sin embargo, dichos esfuerzos sólo se dirigen a propiciar la participación de las familias centrados en lo que ellas pueden hacer por las instituciones educativas y no en lo que las instituciones y las familias pueden lograr conjuntamente; se concibe a los(as) profesionales como expertos(as) que determinan qué y cómo deben realizarse las cosas (Gubbins, s.f.; García, 2003). Por lo tanto, es necesario generar proyectos y trabajo educativo para formar alianzas entre los agentes educativos mediante acciones que permitan construir relaciones recíprocas de entendimiento y reconocimiento (Epstein et al., 2002), así como una postura distinta como profesionales de la educación para abrir el diálogo y permear la cercanía con los grupos con los cuales trabajamos.

Bajo esta línea de ideas, mi investigación se orienta hacia el análisis de las competencias profesionales necesarias para el desarrollo de estrategias de vinculación que revaliden el

concepto de comunidad educativa. Según Malaguzzi (2011) crear comunidad implica tres centralidades: la centralidad en los(as) niños(as), la centralidad en los(as) docentes y la centralidad en las familias. Desde esta perspectiva, lo que necesitamos es crear instituciones educativas amables en las que todos(as) se encuentren bien (niños(as), docentes y familias). Esto gracias a estrategias que crean organización, contenidos, funciones, procedimientos y motivaciones que unan las centralidades e intensifiquen las relaciones entre las personas.

Una atmósfera así en las instituciones educativas, resolvería la falta de integración de las familias en las actividades escolares porque parte del principio de satisfacción intra e inter personal. En la medida en que las instituciones inviten a la familiaridad, al diálogo, a la supresión de las distancias, y a la legitimación de un estilo abierto y democrático en las relaciones, será más sencillo conducirnos hacia una pedagogía de la relación y la participación, porque las familias se sentirán acogidas (Malaguzzi, 2011).

Crear instituciones educativas que sean hospitalarias con las familias no es sencillo, debido a las propias limitaciones de las familias como son: la falta de acciones propositivas hacia la escuela, carencias en su formación, poco apoyo a las necesidades escolares de los(as) niños(as), falta de información sobre las metas y metodología de las instituciones educativas (Valdés, Pavón & Escobedo, 2009; Valdés, Escobedo, Reyes & Carlos, 2010; Valdés & Urías, 2011). Ello evidencia la importancia de nuestra labor como profesionales de la educación para trabajar de la mano con las familias, docentes, alumnos(as) y otros(as) profesionales en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es importante que como psicólogos(as) escolares conozcamos una amplia variedad de estrategias para promover la vinculación entre las instituciones educativas y las familias, siendo estos agentes determinantes en la transformación personal y social de los(as) alumnos(as); se pueden aprovechar mejor las clásicas reuniones con

las familias, los programas innovadores, los talleres, el envío de notas, las visitas domiciliarias, entre otras (Grant & Ray, 2013; Nashiki, Pastor, Pérez, Hernández, Lemus & Ocón, 2011).

Existen tres finalidades importantes en las cuales convergen la mayoría de las estrategias (Nashiki et al, 2011):

- **Proporcionar información.** - Según Stacey (1996), la gente necesita información, pues, es la materia prima poder expresar su punto de vista y ejercer algún poder o participar en algo. No informar a las familias sobre lo que ocurre puede acarrear desconfianza, vacíos de información que generan malos entendidos, dudas, indiferencia, separación, incertidumbre o críticas infundadas (Malaguzzi, 2011). El flujo de información crea bancos de conocimiento que permiten a las personas opinar o actuar respecto a determinados temas o situaciones, influir en las mejoras y también favorecen la práctica educativa en los ámbitos familiar y escolar, al sentar las bases para el diálogo y la participación (Tschorne, Villalta & Torrente, 1992; Cataldo, 1991).
- **Favorecer la comunicación.** - No sólo implica visibilizar el diálogo sino comunicar con todos los sentidos, con todo el cuerpo. Necesitamos generar canales de comunicación en los que se respete el valor de la palabra (mensajes claros, congruentes, concisos y motivantes) y el lenguaje no verbal (las miradas, el tono de voz, la postura corporal, etc.). La comunicación entre agentes educativos(as) facilita el conocimiento de lo que ocurre en las instituciones educativas y en las familias, el sentido de continuidad, la cercanía entre las personas y la corresponsabilidad en los problemas y logros educativos (Nashiki, 2006; Grant & Ray, 2013).
- **Potenciar la participación.** - Para promover una labor colaborativa se requiere la existencia de propósitos comunes, intensa comunicación y disponibilidad o posibilidad para participar bajo el entendimiento de que las personas participen de formas diversas, igualmente

válidas (García, 2003). La participación de las familias en los procesos educativos permite potenciar un clima de reconocimiento, negociación, pertenencia, toma de decisiones conjunta y colaboración entre ambos agentes, en beneficio del desarrollo integral de los niños y las niñas.

Implementar dichas estrategias representa un reto que requiere desarrollar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes flexibles e inteligentes ante las necesidades y recursos específicos de las poblaciones con las cuales trabajamos como profesionales. Para ello, es necesario comprender las características contextuales y un proceso de sistematización que ayude a mantener la vinculación entre los(as) agentes educativos(as) y una práctica profesional reflexiva (Mingorance & Estebaranz, 2009; Shön, 1992). Por lo tanto, el objetivo de mi investigación fue analizar mi proceso de formación en la práctica a partir de la implementación de estrategias que promueven el proceso de vinculación entre agentes educativos(as) en escenarios educativos comunitarios. Esto bajo la premisa principal de que un sentido de corresponsabilidad en la educación revalida el concepto de comunidad educativa.

De esta forma, mi investigación aporta claves importantes respecto a la construcción de ambientes que favorecen la confianza y trabajo colaborativo entre los(as) agentes educativos(as) y sobre los desafíos que implica actuar como profesionales reflexivos(as) en el proceso de vinculación.

Marco teórico y conceptual

La importancia de la vinculación entre agentes educativos(as)

A lo largo del tiempo, la relación entre instituciones educativas y familias ha sido un tema central en la educación debido a su impacto en la efectividad de las acciones educativas.

Inicialmente, el debate sobre esta relación se centró en ¿qué podían hacer las familias por la institución educativa?; se situaba a la familia como una figura de apoyo o un recurso al servicio de las instituciones educativas. En las últimas décadas, el debate se ha transformado en ¿cómo pueden trabajar juntas, institución educativa y familia, para favorecer el desarrollo integral del alumnado?; se redefinen los términos de la relación entre los agentes educativos(as) para enmarcarlos en un modelo de colaboración y formación de alianzas en el que las relaciones horizontales permiten la vinculación (Epstein et al., 2002).

En los hechos, este cambio invita a reflexionar sobre el concepto mismo de la educación desde nuestra labor cotidiana como profesionales. Es decir, para promover la formación de alianzas entre agentes educativos(as) es necesario reconocer a la educación como una responsabilidad compartida. La educación integral de los(as) niños(as) no sólo corresponde a los(as) profesionales de la educación, sino también a las familias y a otros(as) actores(as) educativos debido a que la enseñanza y el aprendizaje tienen que ver con un amplio abanico de prácticas sociales que configuran nuestra comprensión del mundo que nos rodea (Coll, 2004).

Tanto las instituciones educativas como las familias deben ser reconocidas como contextos relevantes para la construcción del saber y el desarrollo de habilidades y actitudes, lo que implica que ninguna de ellas puede o debe trabajar al margen de la otra. Centralizar la educación en el

ámbito escolar hace que las instituciones se cierren y vuelquen sobre sí mismas e ignoren las expectativas, necesidades o recursos de otros(as) agentes educativos(as) (Krichesky, 2006).

Como profesionales de la educación debemos tener presente la importancia de los(as) agentes educativos(as) y trabajar para complementar sus recursos, pues, en la medida en la que exista una relación estrecha entre ellos(as), podrán ejercer mejor su función educativa (Epstein et al., 2002).

Agentes principales de la educación

Familia.

En mi investigación defino a la familia como el grupo social más importante en la vida de cualquier ser humano(a). Representa un contexto de vida y un escenario de enseñanza y aprendizaje constituido de formas diversas, ya sea por ambos padres y los(as) hijos(as), madre o padre e hijos(as) y/o familiares o cuidadores que conviven de manera cercana con los niños(as) (CONAFE, 2012). Una persona puede formar parte de una familia, por nacimiento, adopción o invitación, y ésta puede pertenecer a una o diferentes razas, con integrantes que pueden o no parecerse entre sí. De acuerdo con Gestwicki (2010) citado por Grant & Ray (2013, p. 28), en las familias cada integrante enseña a los(as) demás y se preocupa por ellos(as), además se caracterizan por el trabajo conjunto, la pertenencia y el amor.

Como primer mundo social con el que los(as) niños(as) tienen contacto desde su nacimiento, las actividades y relaciones dentro de la familia conforman las primeras cualidades de personalidad en ellos(as) y brindan los conocimientos que representan la base y condición para la asimilación del resto de aprendizajes y de relaciones sociales en la vida. Por lo tanto, la familia

cumple una función educativa fundamental, ya que desde muy temprano influye en el desarrollo social, físico, intelectual y moral de las personas.

Especialmente durante los primeros años de vida, la familia es fundamental, pues, si estos años transcurren en ambientes propicios y ricos es más probable que se establezcan conocimientos, habilidades y relaciones más sanas en el futuro. De aquí la importancia de trabajar sobre las primeras prácticas de aprendizaje y de convivencia que conciernen al entorno familiar, en el que cada integrante juega un papel relevante al incidir en la forma de pensar, actuar o convivir con los(as) demás (UNESCO, 2004).

Cada hogar, junto con sus conexiones con otros(as) escenarios, contiene fondos de conocimiento acumulados que son esenciales para la comunidad educativa y muy particulares de acuerdo con el contexto cultural (Esteban-Guitart & Saubich, 2013). Al respecto, Strickland y Taylor (1989), citado por Torres y Seda (2013, p. 138) mencionan que las múltiples experiencias vividas como infantes en la familia inciden de formas diversas en el desarrollo de habilidades de lenguaje oral (lectura de cuentos, conversaciones, describir imágenes u objetos, etc.), lenguaje escrito (leer carteles, identificar marcas, lectura de nombres, etc.), matemáticas (comprar dulces, medir distancias en juegos, pagar el transporte, etc.), entre otras.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la familia representa un contexto en el que tienen lugar gran parte de las experiencias educativas, aunque, ciertamente no es el único contexto responsable de la educación.

Instituciones educativas

De acuerdo con Torres (2001), “La escuela es, por definición, parte de la comunidad, se debe a ella y está en función de ella” (p. 3). Puesto que la escuela no es la única institución educativa, la necesidad de la articulación con la familia se extiende a todas las instancias educativas, entre ellas las que están presentes a nivel comunitario. Por ello, en mi investigación las instituciones educativas no sólo se remiten a contextos de educación escolarizada sino a una noción más amplia de espacios de trabajo relacionados con la educación.

Como agentes educativos(as) y socializadores, las instituciones educativas introducen a los(as) niños(as) a un amplio bagaje de conocimientos y fomentan elementos básicos, tales como la lectura y escritura, con el fin de que gradualmente se adquieran conocimientos superiores que contribuyan al funcionamiento de la sociedad (García, 2003), lo que la convierte en un pilar básico de la educación. Las instituciones educativas acogen a gran parte de la población infantil durante un intervalo de tiempo considerable, que permite que los niños(as) adquieran conocimientos, habilidades y actitudes de forma gradual y sistemática. Los(as) profesionales de la educación podemos favorecer el proceso de aprendizaje de los(as) niños(as) desde las primeras etapas de la vida, que son idóneas para su desarrollo integral (Mir et al., 2009).

En este sentido, la formación de los(as) profesionales de la educación es un eje de trabajo importante para el mejoramiento de las experiencias de aprendizaje integrales para los niños(as), que amplíen sus posibilidades de crecimiento y les ayuden a potenciar sus talentos, imaginación, creatividad y la formación de un autoconcepto positivo (SEP, 2011; Malaguzzi, 2011). Así mismo, el rol de los(as) profesionales de la educación también es fundamental para propiciar

ambientes ricos que favorezcan la participación activa y el involucramiento de las familias en los procesos educativos de sus hijos(as) (Vandenbroeck, 2013).

Si las instituciones educativas y la familia son influencias tan importantes para los(as) niños(as), es indispensable construir espacios de diálogo, aprendizaje y acuerdos entre ellas que consoliden su relación a fin de generar criterios y acciones conjuntas en la educación infantil.

Paradigmas sobre la relación entre las instituciones educativas y las familias

Hablar de transformar la relación entre instituciones educativas y familias implica identificar los enfoques desde los cuales se ha abordado, desde aquél en el que se mira a la familia como un apoyo que atiende las necesidades de las instituciones y aquél en el que la familia es vista como una aliada en la educación de los(as) niños(as). A lo largo de la historia el rol de la familia en la educación ha evolucionado, desde las sociedades más primitivas en las que el saber se transmitía oralmente, la edad media y el siglo XVII en el que la enseñanza tenía relación con la disciplina estricta y las buenas costumbres como menciona Berger (1981), citado por Cataldo (1991, p.24) y el pleno siglo XXI en el que la enseñanza se basa en cuatro pilares: saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser (Delors, 1996).

Las primeras revistas y libros para padres se remontan a 1820, cuando ya se realizaban reuniones de padres y se desarrollaban grupos de estudios para madres. En esta primera parte los(as) profesionales proporcionan a las familias los conocimientos y herramientas necesarios para educar a sus hijos(as) según lo que ellos creían conveniente. Al llegar los años 30's la comprensión que tenían las familias sobre el comportamiento y desarrollo de sus hijos(as) se consideró un factor relevante para el éxito académico y social, lo que llevó a cada autoridad o

programa a enseñar a las familias “la mejor manera” de apoyar su desarrollo, pero ahora bajo directrices establecidas por las familias. Sin embargo, las iniciativas se mantenían en el término global de formación para padres, donde la relación se basaba en la idea de “nosotros(as) les enseñamos a ellos(as) y ellos(as) les enseñan a sus hijos(as)”. Para los años 80, el rol de la familia es más importante y aparece la noción de asociación familia-escuela. Los(as) docentes reconocen el valor de los vínculos emocionales y evolutivos del(a) niño(a) en el hogar y la familia valora el conocimiento y las técnicas de los(as) profesionales, bajo un consenso aparente respecto a que la primera infancia es el periodo más adecuado para trabajar con las familias (Cataldo, 1991).

De acuerdo con Gubbins (s.f.), es posible entonces identificar dos paradigmas desde los cuales se puede mirar la relación de las instituciones educativas con las familias (tabla 1). El paradigma tradicional en el que la relación se caracteriza por ser jerárquica y la toma de decisiones recae en la institución escolar, mientras que la participación de las familias pareciera ser sólo una obligación. Y el paradigma emergente, en el que la relación posee mayor simetría y reciprocidad, las familias aportan y se expresan con libertad porque la participación no es una obligación sino un proceso democrático de la comunidad educativa a favor del bienestar infantil.

Tabla 1. Paradigmas tradicional y emergente descritos por Gubbins (s.f., p.15).

PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA EMERGENTE
1. Relación de tipo jerárquica y complementaria.	1. Relación de mayor simetría y reciprocidad.
2. Definición de la relación centrada en la escuela.	2. Definición de la relación como resultado de un proceso de diálogo, reflexión conjunta y búsqueda de acuerdos en torno a ciertos criterios comunes.
3. Comunicaciones de carácter unidireccional que tienden a girar en torno a peticiones y/o informaciones enviadas por escrito.	3. Comunicaciones dialógicas y bidireccionales de carácter verbal desarrolladas en espacios de encuentro cara a cara de tipo formal e informal.
4. Concepto de familia asociado a la familia nuclear biparental, donde la mujer es la responsable de la educación de los(as) niños(as) y no realiza trabajo remunerado.	4. Concepto de familia que toma en cuenta la heterogeneidad en términos de su composición y desempeño de roles en el ámbito de lo público y lo privado.
5. Concepto de participación como acción movilizadora para la incorporación de las familias a una misión predefinida por el sistema formal. Se expresa como un deber.	5. Concepto de participación como proceso democrático de construcción comunitaria de una misión que hace sentido junto a otros(as). Se expresa como un derecho y como un acto de libertad personal.

Auerbach (2012) señala que la evolución de un paradigma a otro implica que ambos agentes puedan mirarse como aliados(as) en la educación de los(as) niños(as) y utiliza el término de asociación auténtica para nombrar una relación basada en un sentimiento de respeto mutuo que permite la construcción de vínculos entre ambos agentes y la toma de decisiones conjunta desde el empoderamiento. También describe la transformación de la relación entre los(as) agentes educativos(as) como un continuo en el que es posible identificar cuatro escenarios para llegar a la construcción de una asociación auténtica: 1) las instituciones educativas que dificultan la vinculación al aislar las fortalezas de cada contexto, 2) las instituciones que hablan de una

asociación, pero se limitan a realizar actividades de divulgación, relaciones públicas y el trabajo desde un enfoque de servicios, 3) las instituciones de puertas abiertas que muestran un liderazgo para la asociación tradicional en la que existe mayor difusión de actividades conjuntas y un enfoque de comunicación, pero aún se concibe a la familia como soporte o apoyo de las instituciones educativas y 4) las instituciones que crean las condiciones necesarias para una asociación basada en relaciones de poder horizontales, metas conjuntas y vínculos sólidos entre agentes educativos(as). La evolución en este continuo depende de: la construcción de relaciones sólidas, el diálogo a través de la diferencia y el poder compartido para la toma de decisiones.

La evolución de la relación entre los(as) agentes educativos(as) (instituciones y familias) y la descripción de la asociación auténtica, me llevó a adoptar el término de vinculación para hacer referencia a la construcción de relaciones mutuas de reconocimiento, entendimiento, comunicación y confianza, que facilitan la cercanía afectiva entre las personas, el establecimiento de metas comunes y la toma conjunta de decisiones para formar alianzas en los procesos educativos (Nashiki, et al., 2011).

Utilizar el término de vinculación me ayudó a ver la relación entre agentes educativos(as) como un proceso y así abordarla desde una visión integral que además del apoyo académico y la integración de las familias a las instituciones educativas implica construir relaciones cordiales entre profesionales, familias, niños(as) y directivos, a fin de generar un sentimiento de confianza que invite al diálogo y a la supresión de las distancias (Malaguzzi, 2011)

El matiz afectivo que conlleva la vinculación es importante para los(as) profesionales de la educación porque revalida la cercanía con las personas con las cuales trabajamos. Si la construcción de la relación entre instituciones educativas y familias se basa en el reconocimiento mutuo es posible visibilizar y atesorar la individualidad de las personas, quienes poseen

diferentes recursos y necesidades. Para tales efectos, es necesario respetar el derecho de las personas a ser escuchadas y vistas. Permiten facilitar experiencias que contribuyan a la libertad para moverse y disfrutar del espacio escolar, desarrollar diversos conocimientos que favorezcan la inteligencia y crear oportunidades para expresar emociones hacia las personas y situaciones (Mejía, 2000; Malaguzzi, 2011).

En la práctica cotidiana dentro de los contextos educativos, la diferencia de intereses y las discrepancias entre objetivos y expectativas de los(as) profesionales y las familias son algunas de las situaciones que dificultan el reconocimiento y entendimiento entre agentes educativos(as). Por ello, el tema de la vinculación entre agentes educativos(as) cobra importancia, pues al formar ambientes de confianza en los que las personas tengan la libertad de ser y hacer, genera un clima apto para el aprendizaje, el diálogo, el apoyo mutuo, la resolución de conflictos y la motivación para seguir aprendiendo, facilita la unión y los valores para la convivencia a través de un vínculo de confianza, y su vez, el respeto, la aceptación y el cariño entre las personas adultas y los(as) niños(as) (Malaguzzi, 2011).

Bajo estos planteamientos los beneficios de la vinculación también implican dimensiones como el bienestar educativo que se refiere a disfrutar del derecho a una educación integral; el bienestar en las relaciones, que se refiere a la posibilidad de establecer relaciones afectivas saludables que favorezcan la salud emocional y finalmente, el bienestar subjetivo, relacionado con la percepción de las personas al considerarse a sí mismas con bienestar (UNICEF, 2007).

La importancia de la relación entre agentes educativos(as) ha llevado a algunos autores(as) a trabajar en el tema y plantear algunos modelos de colaboración que ayudan a orientar las acciones educativas de los(as) profesionales con miras a formar relaciones cada vez más horizontales y de alianza entre los(as) agentes educativos(as).

Modelos de colaboración entre instituciones educativas y familias.

A continuación, describo, a grandes rasgos, dos modelos que explican la forma en la que puede desarrollarse la vinculación entre las instituciones educativas y las familias rumbo a la construcción de comunidades educativas. El Modelo de Asociación escuela-familia-comunidad de Epstein, del cual adopté la noción de los(as) agentes educativos(as) como esferas de mutua influencia y el Modelo para la Participación de Padres de Familia en la Educación Inicial y Básica del CONAFE del cual adopté la perspectiva comunitaria desarrollada para la población mexicana de educación inicial. Ambos modelos se enmarcan en la visión Ecológica de Bronfenbrenner que enfatiza el papel de las interacciones entre los contextos donde se desenvuelven las personas como un factor que incide en su desarrollo.

Modelo de Asociación escuela-familia-comunidad de Epstein.

Epstein et al. (2002) argumentan que otro agente importante para concretar las metas educativas es la comunidad. A través de su modelo de asociaciones escuela-familia-comunidad la autora explica que estos agentes educativos(as) son esferas de influencia mutua que afectan directamente el aprendizaje y el desarrollo de los(as) niños(as) de acuerdo al grado en que se superponen. Cuando las personas en cada uno de estos contextos se comunican e interrelacionan las esferas se encuentran más superpuestas, es decir, tienen una conexión más cercana que indica relaciones positivas y frecuentes (asociaciones fuertes), lo que facilita que los(as) estudiantes reciban mensajes consistentes sobre su aprendizaje y bienestar, favorece el desarrollo de un sentimiento más fuerte de seguridad y de motivación respecto a su papel como estudiantes y fortalece la confianza entre agentes educativos(as) a través de metas compartidas. Por otro lado,

las relaciones negativas y esporádicas (asociaciones débiles) limitan las oportunidades y los recursos para ayudar a los(as) niños(as) en su aprendizaje y bienestar debido a que cada esfera considera su trabajo como separado del de la otra. Cabe señalar que la asociación entre las esferas nunca es perfecta ya que cada contexto (institución educativa o familia) tiene funciones y prácticas que son independientes, lo que importa es identificar las potencialidades de ambas y determinar cómo se pueden complementar para favorecer el bienestar de los(as) niños(as).



Figura 1. Modelo de Asociación escuela-familia-comunidad de Epstein (p.21).

Modelo para la Participación de Padres de Familia en la Educación Inicial y Básica del CONAFE

Este modelo se basa principalmente en la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (como se cita en CONAFE, 2012), la cual enfatiza que las interconexiones que se gestan en los diferentes contextos sociales en los que se desenvuelven las personas inciden en su desarrollo. Esta

influencia mutua es fundamental para la comprensión compartida sobre el desarrollo, el aprendizaje, los objetivos y el funcionamiento de las instituciones educativas, la familia o la comunidad. Por ello, es necesario comprender las formas en que las personas son influidas por cada contexto y las condiciones cambiantes de cada uno como proceso continuo, que a su vez se ve afectado por la interacción con los demás contextos.

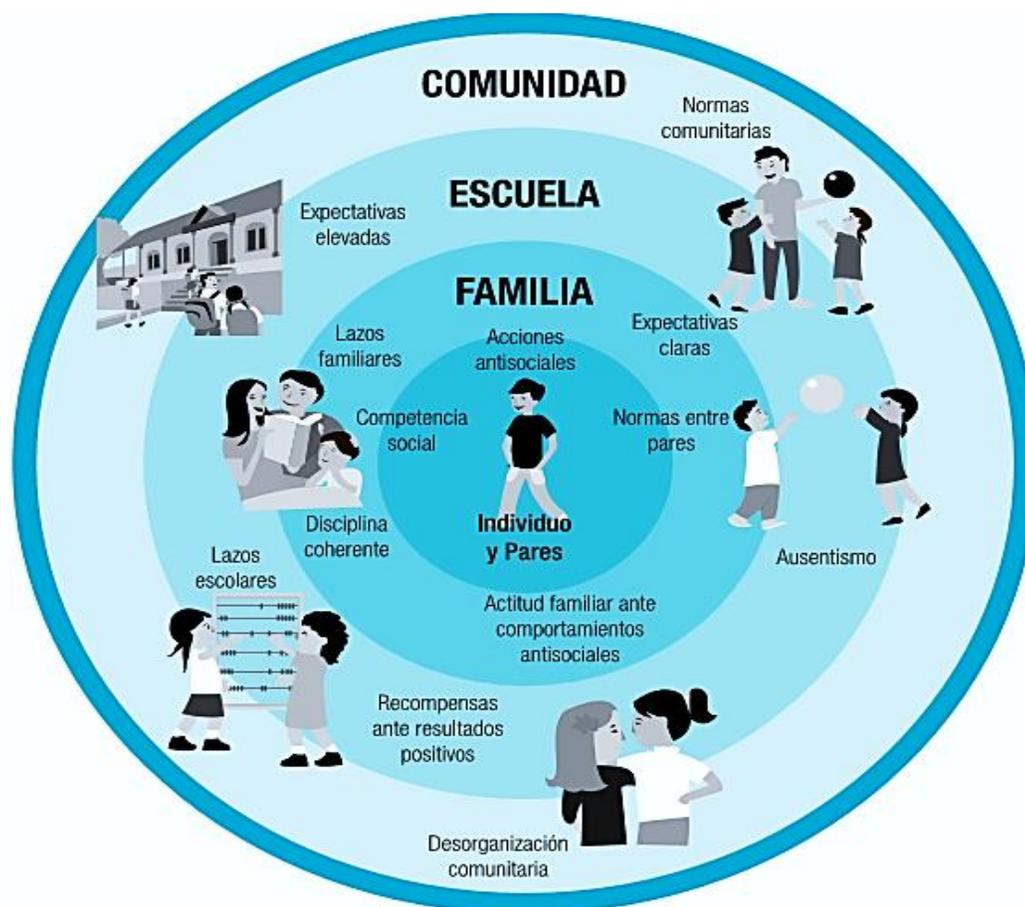


Figura 2. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (CONAFE, 2012 p. 18)

El Modelo para la Participación de Padres de Familia en la Educación Inicial y Básica que propone el CONAFE (2012) se caracteriza por ser:

- **Dinámico.** - Es esencial en el proceso de vinculación responder a las diferencias de los contextos culturales y estilos de organización dentro y fuera de las instituciones educativas. Para ello, el modelo propone trabajar los factores dinámicos de convivencia familiar ya que los factores estructurales tienen que ver con un conjunto de variables que son lejanas a la injerencia de las instituciones educativas. Los factores que el modelo recomienda trabajar son la comunicación, las actitudes positivas que apoyen el desarrollo de la personalidad y la creación de ambientes de aprendizaje favorables, entre otros.

- **Colaborativo.** - Las acciones y recursos de las instituciones deben dirigirse a toda la comunidad educativa. Desde este modelo los aprendizajes se dan en la práctica y la vinculación se cimienta en el respeto, la comunicación y la corresponsabilidad por lo que es importante impulsar prácticas sociales basadas en el entendimiento y la cooperación para facilitar el trabajo conjunto, planificado y organizado entre los agentes.

- **Incluyente.** - Tanto el alumnado como sus familias están ubicados(as) en el centro de las estrategias, acciones y recursos destinados a construir comunidades de aprendizaje con un auténtico sentido de justicia social; de tal modo que los(as) agentes educativos(as), en conjunto, generen ambientes en los que todos(as) puedan participar en el proceso de mejora educativa.

- **Centrado en el aprendizaje.** - Enfatiza propiciar acciones conjuntas con la comunidad para favorecer la interacción entre sus integrantes, construir nuevos esquemas cognitivos y desarrollar competencias para el aprendizaje autónomo. Enfatiza el aprendizaje situado, de modo que los(as) agentes educativos(as) y la comunidad en general construyan conocimientos mediante actividades sociales que apoyen el aprendizaje de los(as) niños(as) y la gestión escolar.

- **Orientado al desarrollo de competencias.** - El modelo está orientado a movilizar los recursos personales internos (cognitivos, metacognitivos, actitudinales) y externos (materiales,

sociales, simbólicos) de acuerdo con las demandas de su contexto. Para ello es importante desarrollar competencias para la convivencia democrática, competencias parentales en las familias, competencias docentes y directivas en las figuras educativas y competencias para la vida en los(as) niños(as).

Como profesionales de la educación, cada modelo implica que desarrollemos una serie de habilidades y actitudes para contribuir a la formación de asociaciones fuertes entre agentes educativos(as) a partir de acciones educativas dinámicas, incluyentes, colaborativas y centradas en el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Además de una acción reflexiva continua que nos permita dirigirnos siempre a la mejora de nuestro quehacer educativo.

Los retos profesionales de la vinculación entre agentes educativos(as)

Estrategias para la vinculación

La revisión teórica señala hasta ahora un consenso sobre la importancia de la vinculación entre agentes educativos(as) en la consolidación de los procesos educativos; sin embargo, al dar lectura a diversas propuestas de trabajo no siempre es claro en qué debe consistir la participación de las familias cuando establecen una relación con las instituciones educativas.

Bajo esta misma impresión, Martiniello (1999) realizó una serie de exploraciones en relación a la participación de las familias en las instituciones y construyó una taxonomía sobre las modalidades de participación de las familias. Gracias a un análisis amplio de tratados internacionales de la primera infancia, leyes educativas, teorías, estudios sobre educación inicial,

innovaciones educativas y estadísticas latinoamericanas de la UNESCO, el UNICEF y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (por sus siglas CEPAL), entre otros, definió la siguiente taxonomía:

- Crianza: tiene que ver con el desempeño de las familias en las funciones propias de la crianza, cuidado y protección de los niños y las niñas, las cuales crean condiciones económicas y psicológicas que permiten que ellos(as) asistan a las instituciones educativas.
- Maestros(as): involucra acciones que desarrollan los padres y madres para continuar y reforzar el proceso de aprendizaje del aula en la casa.
- Agentes de apoyo: se refiere a las contribuciones que las familias hacen a las instituciones educativas para mejorar la provisión de los servicios (dinero, tiempo, trabajo o materiales).
- Agentes con poder de decisión: incluye los roles que los padres y las madres desempeñan en la toma de decisiones que afectan las políticas de las instituciones educativas y sus operaciones (participación de padres en consejos escolares consultivos y directivos, o en programas de selección de planteles/vales escolares).

Cabe señalar que Martiniello (idem) considera que la comunicación entre los(as) agentes educativos(as) constituye una variable relevante en el proceso de vinculación y está presente en todas las modalidades.

Epstein et al. (2002) coincide con Martiniello e identifican las siguientes modalidades de participación, a partir de diversos proyectos de colaboración entre agentes educativos(as):

- Crianza. - Se relaciona con la comprensión de particularidades del desarrollo de los(as) niños(as) para promover un ambiente de soporte a los(as) hijos(as), como estudiantes.
- Comunicación. - Se refiere al diseño y la conducción de formas efectivas de comunicación acerca de los programas de las instituciones educativas y el progreso del alumnado.
- Voluntariado. - Tiene que ver con la contratación y organización de ayudas o soportes a las instituciones educativas y a las actividades de los(as) niños(as).
- Aprendizaje en casa. - Se relaciona con la información e ideas de la familia acerca de cómo ayudar a sus hijos(as) con la tarea y el currículo.
- Toma de decisiones. - Implica habilidades para actuar como representantes en comités escolares u obtener información de las familias para tomar decisiones.
- Colaboración con la comunidad. - Se refiere a la identificación e integración de recursos y servicios de la comunidad para apoyar a los(a) agentes educativos(as) y organizar actividades para la comunidad que incrementen las oportunidades de aprendizaje.

Conocer estas taxonomías de participación me permitió ampliar mi visión como profesional respecto al tipo de actividades o proyectos que podía realizar con las familias para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el reconocimiento del protagonismo de las familias en la educación de sus hijos(as).

De acuerdo con estas modalidades de participación, se han desarrollado diversas estrategias para promover la vinculación entre las instituciones educativas y las familias. También es muy claro que no existe un camino único para lograrlo ya que cada institución educativa debe establecer por dónde puede y quiere orientar sus proyectos, de acuerdo con sus necesidades y recursos (Mingorance & Estebaranz, 2009). Por ello, la diversidad de estrategias es bastante

amplia, aunque es importante señalar que, si bien todas las familias son recursos educativos en algún grado, definitivamente no todas disponen del mismo tiempo, interés o habilidades para participar en la misma forma (García, 2003).

Para los propósitos de mi investigación, adopté las siguientes estrategias, propuestas de Coleman (2013) y Grant y Ray (2013):

- Crear ambientes de bienvenida para las familias.- Contemplan el uso de cartas de bienvenida, recorridos por los espacios educativos, visitas domiciliarias, así como la invitación a las familias al salón de clases, bajo la premisa de que si las familias se sientan bienvenidas al espacio escolar, tendrán mayor interés por participar en las actividades de las instituciones educativas, mayor disposición para mejorar la comunicación y mayor tranquilidad al saber que sus dudas e inquietudes serán bien recibidas.
- Empoderar a las familias. - Fortalecer a las familias en sus conocimientos, habilidades y opiniones, reconociendo la particularidad de cada una y mostrando comprensión ante las situaciones difíciles que puedan estar enfrentando. Los portafolios, por ejemplo, pueden ayudar a documentar y mantener informadas a las familias sobre lo que ocurre en las instituciones educativas; las notas de agradecimiento permiten reconocer y valorar las contribuciones de las familias en la educación integral de sus hijos(as); los talleres son oportunidades para aprender nueva información y desarrollar habilidades.
- Promover la participación. - Esta estrategia consiste en apoyar el desempeño escolar de los niños(as) a través de actividades que están centradas en las familias, invitándolas a involucrarse en la planeación de las actividades y basándose en necesidades auténticas de las familias para propiciar un involucramiento genuino en la mejora del desempeño de los niños(as).

Algunos ejemplos de acciones para llevar a cabo estas estrategias son: la organización de eventos familiares, culturales, de ciencias o tecnología.

Utilizar una u otra estrategia depende del contexto particular de trabajo. Además, es importante considerar que si bien existe una amplia variedad de estrategias de vinculación hay tres finalidades importantes en las que éstas convergen y que pueden orientar las decisiones de los(as) profesionales de la educación (Nashiki et al, 2011):

- Las estrategias que proporcionan información. - Permiten la circulación unidireccional de información relacionada con el proceso educativo, ya sea de la familia a la institución educativa o a la inversa; no implican necesariamente una respuesta, pero sientan las bases para detonar el diálogo entre agentes educativos(as) (Stacey, 1996). Se recomiendan estrategias como responder a los intereses de las familias, utilizar mensajes cortos, ejemplos mediante imágenes o diagramas, proporcionar información relevante, con un formato adecuado y que sea útil para las familias.

- Las estrategias que se orientan a establecer la comunicación. - Ayudan a acercarse y establecer un diálogo con las familias para que puedan expresar opiniones, ideas, expectativas, etc. (Mejía, 2000). Se recomiendan estrategias como responder dudas o comentarios de las familias, utilizar un lenguaje sencillo, cumplir acuerdos y utilizar ejemplos claros y familiares.

- Las estrategias dirigidas a favorecer la participación. - Ayudan a promover una labor colaborativa en la que las personas contribuyan al logro de los objetivos grupales y compartan la responsabilidad (Parra, 2004). Estas estrategias implican el acceso de las familias al centro educativo, algunas propuestas son: compartir conocimientos o experiencias, invitar a participar en la toma de decisiones, involucrar a las familias en la planeación de las actividades, responder a las necesidades auténticas de las familias y respetar la diversidad de las personas en cuanto a su

forma de participar. Para que las propuestas de participación funcionen es importante considerar las necesidades e intereses de las familias y de las instituciones educativas siempre en un marco de respeto por las formas de vida de las familias o las prácticas de las instituciones educativas para evitar que nuestra orientación fragmente las relaciones, cree tensiones o disminuya el interés en participar (Cataldo, 1991).

De acuerdo con el propósito de mi investigación adopté estas finalidades como ejes de trabajo y análisis de resultados.

El flujo de información.

El intercambio de información entre agentes educativos(as) es relevante porque permite que las personas se mantengan al tanto de los conocimientos, necesidades y acontecimientos que influyen en el logro educativo, la toma de decisiones y el clima institucional (Stacey, 1996).

Mantener un flujo constante de información entre los(as) agentes educativos(as) es una acción mínima e indispensable para lograr un mayor involucramiento y compromiso en los procesos y resultados de las acciones educativas. Para ello la información debe ser clara, precisa y oportuna (Flamey, Gubbins & Morales, 1999).

La información que responde a las demandas comunes de las familias se relaciona con el concepto que la institución tiene sobre la educación, su proyecto educativo, planes y programas; los derechos y deberes que forman parte de la institución educativa; las reglas, normativas y mecanismos de organización; el proceso educativo y de aprendizaje de los(as) niños(as), entre otros. También es esencial que las instituciones educativas informen sobre los cambios y

decisiones que vayan ocurriendo en el año escolar o las situaciones relacionadas con el rendimiento y conducta de sus hijos(as), particularmente en lo que respecta a sus logros académicos. Las familias por su parte, pueden proporcionar información relevante sobre aspectos relacionados con el desarrollo de sus hijos(as) o sobre cambios o situaciones especiales que ocurran en el grupo familiar y que influyan en el proceso educativo del alumnado (Parra, 2004).

La comunicación.

Para mi investigación adopté un concepto amplio de la comunicación que no sólo involucra el intercambio información o la emisión de mensajes entre emisores y receptores, sino de un proceso interpretativo mediante el cual las personas podemos relacionarnos, adaptarnos a los entornos y también a las personas (Fernández & Galguera, 2008). La comunicación es una experiencia de aprendizaje que resulta del pensamiento, las emociones y las prácticas culturales mediadas por el diálogo para construir vínculos comunitarios (Vásquez, 2014).

La comunicación entre agentes educativos(as) permite, entre otras cosas, conocer de forma permanente lo que sucede en cada contexto educativo (en la familia o la institución), desarrollar un sentido de continuidad, revalorizar los recursos educativos de ambos contextos, lograr una mayor responsabilidad en los problemas y logros educativos y responder a las necesidades educativas de los(as) niños(as) (Nashiki, 2006; Grant & Ray, 2013).

Comunicar abarca también el sentido o significado que las personas le dan a la información, y el significado no sólo tiene que ver con las palabras, sino con todos los sentidos. En este sentido, los(as) profesionales de la educación debemos ser capaces propiciar canales de comunicación abiertos y cálidos entre las personas. Reconocer la importancia de las palabras (mensajes claros,

congruentes, concisos y motivantes) y el lenguaje no verbal (las miradas, el tono de voz, la postura corporal, etc.) ayuda a facilitar relaciones de mayor cercanía y entendimiento entre las personas, pues, mientras más encuentros comunicativos tengan, mayor será la posibilidad de comprender al otro(a) e incluso anticipar determinadas situaciones o reacciones. Por otro lado, también es importante desarrollar y promover la capacidad de escucha para captar la atención del(a) otro(a), elegir el momento y lugar apropiados para hablar, buscar que las personas se sientan cómodas y seguras para expresarse y decir las verdades con claridad y sin acusaciones. En la manera de escuchar se denota el interés y el respeto por el(a) otro(a) (Mejía 2000).

Considerar a la comunicación como un escalón hacia la participación permite reconocer que ser escuchado(a) y escuchar a otro(as), expresar ideas o emociones e intercambiar puntos de vista consolida las relaciones y crea condiciones para la participación (Tschorne et al., 1992).

La participación.

Etimológicamente, la palabra participación proviene del latín *particeps*, que significa “tiene parte de o que comparte”. Alude a la idea de aportar, opinar, idear, proponer, etc., con miras a construir un sentido de comunidad educativa. Al concebirla como un proceso, la participación puede variar en forma, grado e intensidad tanto en el tiempo como en función de la realidad específica en la que se presenta. En mi investigación tomé en cuenta los planteamientos de Flamey et al. (1999), quienes distinguen las siguientes dimensiones de participación:

- Información. - Es la dimensión más básica y una pre-condición para cualquiera de las demás dimensiones. La información es necesaria para formarnos una opinión sobre el contexto

en que surge la necesidad de participar, las expectativas, los alcances y las restricciones que implica, y los espacios, tiempos o ámbitos en que esperamos se desarrolle.

- Colaboración. - Implica aportes particulares y colectivos en distintos ámbitos de carácter presencial en términos participación en eventos escolares; productiva en términos de reparación de infraestructura, equipamiento, material didáctico, etc.; pedagógica en términos de apoyo y mediación para el desarrollo de conocimientos, habilidades o valores; de disciplina; gestión administrativa, etc. En la medida en que se amplíen las opciones de participación y se le evalúe como el resultado de aportes colectivos, la satisfacción de la comunidad educativa será mayor.

- Consulta. - La participación es más amplia y diversa, incluso se distinguen sub-niveles progresivos rumbo a una participación cada vez más activa. El primer subnivel se orienta a recabar opiniones que puedan servir como insumos a las instituciones educativas para planificar, diseñar, ejecutar, etc. Existe la posibilidad de opinar, pero no se obliga a ello. El segundo sub-nivel además de opinar implica invitar a tomar decisiones en los procesos institucionales al intervenir en el diseño y la ejecución de acciones educativas. Es importante que las opciones sean abiertas para las familias con el fin de evitar al máximo alternativas predefinidas por las instituciones educativas.

- Toma de decisiones en relación con objetivos, acciones y recursos. - También tiene sub-niveles de acuerdo con el tipo de influencia y responsabilidades que adoptan las familias e instituciones educativas. En el primer sub-nivel las familias pueden asistir y participar con derecho a voz y voto en las instancias máximas de toma de decisiones de la institución (mesas de negociación, consejos o comisiones) y en el segundo sub-nivel, las familias pueden asumir responsabilidades o cargos de la gestión administrativa o pedagógica (a nivel de programas o proyectos innovadores, consejos directivos, etc.).

- Control de eficacia. - Esta dimensión implica asegurar la participación previa en las demás y está orientada a un proceso de cambio cultural en el que es necesario ver a las familias como interlocutoras válidas con derecho de aportar opiniones, sugerencias y acciones para mejorar el desempeño de las instituciones educativas. Tiene base en la convicción y los mecanismos para el control de la eficacia al retroalimentar el funcionamiento de las instituciones en la concertación de acciones y de la participación ciudadana.

La participación de las familias en los procesos educativos permite potenciar un clima de reconocimiento, negociación, pertenencia, toma de decisiones conjunta y colaboración entre los(as) agentes educativos(as) en beneficio del desarrollo integral de los(as) niños(as). Esta labor colaborativa depende de la existencia de propósitos comunes, una intensa comunicación y la disponibilidad o posibilidad para participar bajo el entendimiento de que cada persona participa de formas diversas, todas igualmente válidas (García, 2003). Así mismo, Epstein (2011) señala que es importante que las oportunidades de participación se construyan sobre lo que las personas pueden aportar y las habilidades que poseen al identificar sus problemáticas, pero también sus posibilidades de solución y fortalezas para participar. Este ejercicio de centrarnos, como profesionales de la educación, en lo que va bien y en descubrir y nombrar las cosas que ocurren, nos ayuda construir propuestas que movilicen el interés de las familias por participar.

Con la descripción de estos ejes es posible observar que la vinculación va más allá de lograr el apoyo de las familias en las actividades escolares. Constituye el engranaje constante entre el flujo de información, la comunicación y la participación, pues, en su conjunto contribuyen a la construcción de relaciones de reconocimiento, comunicación intensa, confianza y colaboración.

Dificultades en los procesos de vinculación con las familias.

En lo que va de la revisión teórica he descrito las ventajas que la vinculación entre agentes educativos(as) tiene en la consolidación de metas educativas y en la construcción de una comunidad educativa. Sin embargo, también es oportuno hablar ahora acerca de las dificultades que suelen presentarse cuando se emprenden proyectos para la favorecer la vinculación, para anticipar los posibles tropiezos y tener herramientas para superarlos.

De acuerdo con los resultados de algunos estudios realizados en México, sobre la relación de las instituciones educativas con las familias, en general, tanto padres como madres suelen tener bajos niveles de participación en la educación de sus hijos(as) debido principalmente a los siguientes aspectos (Valdés et al., 2009; Valdés, et al., 2011):

- Ausencia de acciones propositivas por parte de las familias.
- Carencias en la formación de las familias que originan poco apoyo a las necesidades escolares de los(as) niños(as).
- Ideas por parte de las familias, de que las instituciones educativas son las únicas responsables de la educación.
- Falta de información sobre las metas y los métodos de las instituciones educativas.
- La pobreza como limitante, aunque no factor determinante, de las posibilidades de éxito de los(as) niños(as).
- La institución educativa es ajena a la realidad social de su comunidad.
- Diferencias significativas en relación al género en el tema de la participación. Las mamás se involucran más con las instituciones educativas y su participación se apega a las formas de

participar más que a la cantidad de participaciones. En el caso de los papás, las diferencias en el desempeño de sus(as) hijos(as) se observa tan sólo con el hecho de estar presentes.

- La participación de las familias se concentra en las dimensiones de comunicación, conocimiento de las instituciones educativas y supervisión del aprendizaje en casa, pero disminuye cuando se trata de cooperar con la institución, la comunidad o el voluntariado.

- La participación de las familias disminuye conforme aumenta la edad o el nivel educativo de los(as) niños(as).

En relación con otros países, los esfuerzos en México en la investigación del tema de la vinculación entre agentes educativos(as) son esporádicos y por lo tanto no proporcionan información suficiente al respecto, como señala Guevara (1996) citado por Valdés et al. (2011, p.100). En el caso de Latinoamérica, Henderson (1986) citado por Martiniello (1999, p. 32) indica que las instituciones educativas muestran mayor aceptación y éxito con las dimensiones de “apoyo a las instituciones educativas” y “maestros de sus hijos”, así como una actitud negativa hacia dimensiones que implican la toma de decisiones. Al respecto, Riley (1994) citado por Martiniello (1999, p. 32) menciona que las familias suelen intimidarse ante administradores(as) y docentes por creer que no cuentan con habilidades o conocimientos para apoyar a sus hijos(as) en su educación.

De acuerdo con estos hallazgos, la vinculación entre los(as) agentes educativos(as) implica retos fuertes y situaciones que en ocasiones limitan los alcances de los proyectos educativos. Por una parte, las familias parecen no lograr integrarse al proceso educativo y, por otra parte, los(as) docentes tienen serias dificultades para articularse de manera más frecuente y cercana con las familias para facilitar su participación. Estas dificultades indican que la construcción de vínculos

también implica tensiones propiciadas por desencuentros y crisis (Krichesky, 2006). Es por ello que nuestro trabajo como profesionales de la educación se convierte en un apoyo necesario para superar algunas barreras que las creencias de los(as) agentes educativos(as), las dificultades en la comunicación o la baja participación de las familias en las actividades escolares.

Hacia la construcción de una comunidad educativa.

A partir de la reflexión sobre importancia de promover la vinculación entre agentes educativos(as) recurro a un proverbio africano “se necesita todo un pueblo para educar a un niño” que me ayudó a mirar a la vinculación como un camino que conduce a la construcción de comunidades educativas. Una persona se siente en comunidad si se le invita a formar parte de, si cuenta con opciones abiertas para involucrarse en la actividad escolar o la toma de decisiones, si se está conectado(a) con las demás personas. Lo anterior requiere de aspectos previos que faciliten la vinculación entre los(as) integrantes de dicha comunidad, por ejemplo, construir conexiones entre las personas o reconocer intereses comunes (Subirats, 2002).

De acuerdo con Vila (1998), Krichesky (2006), Coll (2004) y Mingorance y Estebaranz (2009) una comunidad implica un conjunto de relaciones en contextos territorialmente situados que permite a las personas mantenerse en una situación de proximidad. Además, señalan las siguientes características:

- Las relaciones entre las personas generan una serie de sentimientos, afectos e identificaciones que sugieren proximidad afectiva y de pertenencia.
- Cada comunidad posee una particularidad social e histórica de acuerdo a su contexto.

- Existe un conocimiento profundo sobre los intereses, expectativas y fortalezas de las personas que conforman el grupo.
- Posee una identidad compartida que nos permite analizar juntamente los problemas y poner en común los recursos para resolverlos.
- Propicia un aprendizaje dialógico, es decir, cada persona puede ser alternativamente educador(a) y educando(a) sin la necesidad de una mediación pedagógica explícita, ya que el aprendizaje surge espontáneamente a partir de las relaciones entre las personas o de ellas con su entorno social o cultural.

Construir un sentido de comunidad considera la *participación* como un elemento básico en la vinculación entre las instituciones educativas y las familias. Para que las personas se involucren en una situación de grupo, es necesaria la libertad e igualdad de derechos en la toma de decisiones porque esto genera vitalidad y energía creativa, tanto en el conocimiento de problemáticas como en la responsabilidad y el sentido de eficacia de cualquier acción. Animar a contribuir a los objetivos de un grupo a partir del sentimiento de pertenencia permite compartir la responsabilidad en el logro y la dificultad. En esencia, “participar es desarrollar la propia capacidad de asumir un compromiso” (Medina, 1997, p.) (Bonilla & Sosa, 2010, p.7).

La posibilidad de construir alianzas entre instituciones educativas y familias también permite colaborar en la construcción de comunidades educativas, con actores sociales diversos interactuando permanentemente e influyendo de manera mutua en su desarrollo. Esto convierte al tema de la vinculación entre agentes educativos en uno de los ejes que definen la educación integral y, por lo tanto, uno de los retos más importantes para cualquier profesional de la educación (Mir et al., 2009; SEP, 2010; SEP, 2011).

El panorama para los(as) profesionales en México.

Si bien en nuestro país la investigación educativa sobre el proceso de la vinculación entre agentes educativos(as) no está del todo construida, el apunte histórico realizado por García (s.f.), me permitió identificar la transformación de la relación entre instituciones educativas y familias en México. Dicho autor reconoce dos etapas relevantes de la participación de las familias en la educación. En la primera etapa, durante el siglo XIX, la relación entre ambos agentes era directa y no formalizada: las familias pagaban o contribuían al salario del(a) docente, solicitaban la apertura de instituciones educativas gratuitas o denunciaban la función inadecuada del(a) mismo(a) ante las autoridades; la visión de las familias como indolentes y reacias a la instrucción generó acciones para cumplir con la instrucción obligatoria de los(as) niños(as), y entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX las familias comenzaron a ver la instrucción como un derecho que el Estado debe otorgar. En la segunda etapa, durante el siglo XX, aparecieron agencias para la participación de las familias: la Unión Nacional de Padres de Familia y la Asociación Nacional de Padres de Familia, esto en estrecha relación con la disputa entre Iglesia y Estado por el control de la educación.

Posterior a estas etapas, finales del siglo XX, se promovieron nuevas formas de entender y promover la participación social. En el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa la Secretaría de Educación Pública creó los consejos escolares de seguridad y los consejos de participación social¹ debido a una preocupación más amplia por desarrollar una

¹ En 1999, a través del Acuerdo 260 se establecen los Lineamientos para la constitución y funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación.

cultura democrática y generar condiciones materiales y humanas para alcanzar la "calidad de la educación". Lamentablemente, estos consejos no respondieron al reto de la participación y su operación fue inefectiva por lo que se concluyó que el reto de la participación social no había sido suficientemente atendido y se evidenciaron varias necesidades²:

- Promover formas variadas de participación, con ideas y experiencias frescas al respecto, que invitaran a la comunidad a involucrarse en el desarrollo educativo.
- Promover la construcción de formas nuevas de participación social en las instituciones educativas, como parte de los proyectos escolares para crecentar el respeto y la confianza de las familias en las instituciones y autoridades educativas.
- Transitar del esquema de participación social, encaminado a la solución de insuficiencias, a uno de involucramiento y colaboración para la mejora educativa.

Así, en el Programa Nacional de Educación se plantea la "calidad" de la educación básica como un reto primordial, el cual no es sólo tarea de las instituciones educativas, sino producto del esfuerzo conjunto de ésta y la familia, así como de otras instancias. Además, se reconoció que las instituciones educativas deben informar a las familias y escucharlas, propiciando el fomento y difusión de mecanismos para la información y la participación; básicamente la producción de materiales, campañas de difusión sobre los derechos de las familias en la educación básica y cursos nacionales anuales a docentes y directivos de educación básica para

² La Secretaría de Educación Pública comparte estas observaciones en las bases para el Programa 2001-2005 del Sector Educativo.

alentar y dirigir la participación de las familias y la comunidad. Todo para generar la reflexión y el diálogo entre actores(as) sociales a favor de la corresponsabilidad en la educación.

Así, paulatinamente se realizaron modificaciones en las políticas educativas para establecer lineamientos que involucren a las familias en el proceso educativo. La Ley General de Educación (LGE) en México y sus últimas reformas, por ejemplo, mencionan que es necesaria la orientación a padres de familia o tutores a través de programas y escuelas para padres, de modo que puedan brindar una mejor atención a sus hijos(as) y fortalezcan su enseñanza en los temas de igualdad y solidaridad, la prevención de la violencia escolar y el respeto a los docentes. También señalan que las familias deben participar con las autoridades escolares ante cualquier problema educativo de sus hijos(as), para que, en conjunto, se solucione mediante los consejos escolares de participación social; sin embargo, estos consejos carecen de facultades de decisión; incluso los municipales, estatales o el consejo nacional, pues, sus funciones recaen en los rubros del apoyo, la colaboración, el conocimiento, la información y la consulta (LGE, 1993; LGE, 2013).

Es cierto, México cuenta con un fundamento legal que respalda la cooperación entre agentes educativos(as), pero la creación de consejos se ha quedado en el papel, dada su fragilidad e incapacidad en cuanto a la toma de decisiones (García, s.f.). Pese a ello, la participación de las familias existe y se genera fuera de las lógicas normativas impuestas por el estado, creándose y recreándose cotidianamente en las instituciones educativas.

El rol de la psicología escolar en los procesos educativos.

Con este marco de referencia, la implementación de estrategias para la vinculación entre las instituciones educativas y las familias conduce a una reflexión profunda respecto al rol de la

psicología escolar en esta modificación de la dinámica relacional entre los(as) principales agentes educativos(as), así como a los conocimientos y habilidades que deberíamos desarrollar como psicólogos(as) para facilitar la construcción de instituciones educativas para el logro de una educación integral.

De acuerdo con Programa de Residencia en Psicología Escolar de la Maestría en Psicología Profesional (PREPSE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como profesionales de la educación, los(as) psicólogos(as) escolares deben promover el desarrollo integral del(a) estudiante, tanto en los aspectos cognoscitivos, como en los afectivos y sociales a partir de un modelo ecológico que permita un abordaje interactivo y multidimensional de las problemáticas presentes en los escenarios educativo; por lo tanto, el compromiso profesional, en el medio escolar, radica en contribuir al mejoramiento de las condiciones educativas a partir de la relación entre el alumnado, las instituciones educativas, la familia y la comunidad. En este sentido, el tema de la vinculación entre las instituciones educativas y las familias adquiere gran relevancia y se convierte en una tarea primordial del(a) psicólogo(a) escolar por sus implicaciones en el desempeño intelectual y/o escolar del alumnado (UNAM, 2013).

La creación de los ambientes de hospitalidad que menciona Malaguzzi (2011) es una tarea central para cualquier profesional de la educación porque esto facilita que las personas participen activamente y que el aprendizaje dialógico, la investigación, la reconocimiento y la reflexión sean una constante en los centros educativos.

En discusiones recientes sobre el ejercicio de las profesiones se destaca justamente la necesidad de estar atentos(as) y cercanos(as) a las personas con las cuales se trabaja, dada su demanda constante de mejor atención a sus problemáticas (Schön,1992).

En el ámbito de los contextos escolares y los procesos específicos de la vinculación entre las instituciones educativas y las familias, se requiere de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales que faciliten una interlocución continua entre las personas. Es decir, se pone de manifiesto que el(a) psicólogo(a) escolar no sólo tiene que saber cómo colaborar con la comunidad para que comprenda a los(as) niños(as), su desarrollo o los sistemas y programas educativos. En la práctica, los retos educativos exigen responder a contextos complejos e impredecibles, responder a conflictos de valores, actuar de manera congruente a los códigos éticos propios, mirar y escuchar atentamente a la comunidad educativa y liberar la mente, bien adocinada, para sumergirse en la comunidad y comprenderla desde sus entrañas siendo receptivos(as), pacientes y reflexivos(as) (Martínez, 2008).

Es así como los retos profesionales de la cotidianidad dirigen esta reflexión sobre el eje fundamental de la profesionalización, el proceso continuo que incluye la capacidad y habilidad para desarrollarnos a partir de un corpus de conocimientos profesionales, así como del desarrollo de habilidades prácticas y valores profesionales, imprescindible para desenvolvemos en nuestro campo de trabajo (Vandenbroek, 2013).

Según Schön (1992), el ejercicio de la profesionalización tiene que ver con los problemas que se nos presentan y que elegimos resolver, así como con la manera en la que los abordamos. Existen problemas fáciles, de relativa importancia, que se pueden solucionar con la aplicación teórica y la técnica basada en la investigación, pero también, existen problemas, de mayor preocupación humana, que se tornan más complejos y se resisten a una solución meramente técnica. El dilema es decidir quedarse en las tierras altas, donde es posible resolver problemas de relativa importancia según lo que los estándares señalan, o descender al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor.

Este dilema, plantea la necesidad de una formación reflexiva, que desde el punto de vista de Vandebroek (2013, p.48) implica desarrollar las siguientes competencias:

- Habilidad para buscar soluciones (siempre sujetas a revisión y cambio) en contextos de disenso: es importante formar un equipo de trabajo abierto a espacios de discusión para expresar diversos puntos de vista, de modo que el debate permita la toma y puesta en práctica de decisiones concretas.
- Hacer un esfuerzo deliberado de encontrarnos con el(a) otro(a): implica tratar de entender a las personas con las cuales trabajamos y que es “diferente”, como competencia básica para profesiones que tienen que ver con el cuidado de la infancia.
- Habilidad para co-construir conocimiento con los(as) otros(as) (colegas, familias, niños y niñas): incluye la competencia para construir nuevo conocimiento práctico y nuevas formas de trabajo con los(as) niños(as), las familias y los(as) colegas.
- Actuar para lograr cambios: participar en proyectos de investigación-acción promueve la experimentación y el conocimiento del potencial para descubrir amplias posibilidades de acción en la educación.

Siguiendo la esencia de estas competencias básicas, Vella (2002) señala que en la práctica educativa con personas adultas es importante que los profesionales de la educación retomemos los siguientes principios como una base fundamental para el aprendizaje dialógico:

- Valorar las necesidades de las personas. - Reconocer las características, experiencias y expectativas de las personas facilita el conocimiento y la comprensión de las mismas,

considerando así sus necesidades en la planeación de las intervenciones. En consecuencia, las personas se involucran en el proceso y se sienten tomadas en cuenta.

- Promover la seguridad. - Considerar las características particulares de las personas y establecer de manera conjunta el clima de trabajo que brinde seguridad a las personas.
- Establecer relaciones sólidas: reconocer que cada persona tiene algo que compartir y aprender (incluso profesionales) ayuda a mantener el respeto para escuchar opiniones personales aun cuando no se esté de acuerdo con ellas.
- Dar una secuencia a los conocimientos y reforzarlos. - Dar a conocer los aprendizajes deseados, organizarlos de lo simple a lo complejo y de lo general a lo particular e involucrar a las personas. Así mismo, evaluar de forma constante permite reconocer los logros y darles seguimiento para potencializarlos.
- Praxis. - Reflexionar sobre lo que se hacemos para orientar las acciones es un proceso de aprendizaje y reflexión continua, de oportunidades diversas de discusión y análisis conjunto.
- Respetar la toma de decisiones de las familias. - Reconocer lo que las personas son capaces de hacer por sí mismas y en lo que necesitan apoyo; brindar sugerencias y otorgar libertades ayuda a involucrar paulatinamente a las personas en la toma de decisiones y que éstas asuman una responsabilidad compartida.
- Establecer una relación entre ideas, sentimientos y acciones. - Reconocer que todo aprendizaje tiene una parte cognitiva, afectiva y física, ayuda a desarrollar actividades que promuevan estos tres aspectos de manera equitativa.
- Aplicar el principio de inmediatez. - Responder a las necesidades de las personas conforme van surgiendo, haciendo caso a sus prioridades, permite la flexibilidad.

- Establecer roles claros. - Establecer y reconocer el papel que desempeña cada persona, en un marco de equidad, delimita obligaciones sin perder de vista la flexibilidad.
- Trabajar en equipo. - Crear condiciones para el aprendizaje entre iguales, donde todos(as) puedan obtener los mayores beneficios posibles, pone en práctica la capacidad de compartir logros y limitaciones, así como de dialogar y reflexionar para encontrar alternativas, centrándose en la persona y no sólo en el producto.
- Comprometerse. - Propiciar una participación activa en las actividades buscando el compromiso mutuo, puede facilitar que la comunidad educativa muestre mayor interés en su proceso de aprendizaje y se involucre en la toma de decisiones.
- Ser responsables. - Compartir los logros reconoce el papel que cada uno(a) tiene en la realización de las actividades y el cumplimiento de las metas.

Si se arriesga y se reinventa, es posible acoger lo impredecible, abrirse a las posibilidades para colaborar con otros(as), cambiar la práctica educativa y responder a las necesidades actuales de la educación en el trabajo cotidiano con las familias, docentes, alumnos y otros profesionales desde una práctica empática y reflexiva.

La acción reflexiva del(a) psicólogo(a) escolar.

A partir de estos planteamientos pueden colocarse las bases para transformar la práctica profesional en términos de la investigación desde la reflexión-acción.

De acuerdo con Schön (1992) la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores que caracterizan a las instituciones educativas impide que

la perspectiva técnica sea la adecuada para la gestión de sus problemáticas, por lo que propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica basado en el supuesto de que “las secuencias de las operaciones y los procedimientos que ejecutamos, los indicios que observamos y las reglas que seguimos, corresponden con los valores, estrategias y supuestos que constituyen nuestras teorías de la acción”. De este modo, la acción de pensar permite reorganizar lo que estamos haciendo, traduciéndose en reflexión y acción que implica la crítica de las acciones en busca de alternativas de transformación.

Hablamos de tener lo que Paulo Freire llama “curiosidad epistemológica”, que nos permite reflexionar sobre la práctica de nuestras acciones educativas siendo una clave de rigor metodológico. La investigación-acción es una práctica que potencia esta curiosidad epistemológica, ya que a través de ella se puede indagar sobre los propios procesos educativos de una forma sistemática, cuestionar las creencias propias, la propia forma de conocer e interpretar la información examinando los supuestos propios o las teorías que orientan las acciones personales, todo durante el mismo proceso de implementación de acciones educativas para transformarlas y potencializarlas (Boggino & Rosekrans, 2004).

Visualizarse dentro del proceso de investigación, con los propios procesos educativos, implica romper con una postura positivista bien arraigada a la formación profesional -no sólo de la psicología sino de las demás ciencias humanas- ya que promueve nuevas formas de concebir al ser humano(a), a la realidad, a la cultura, a las relaciones y al conocimiento, para asumir una práctica de buenos(as) artesanos(as), pues según Wright (2009) en el ámbito de la investigación y el ejercicio profesional, es necesario huir de todo procedimiento rígido, pues, cada uno(a) puede ser su propio(a) metodólogo(a) y teórico de modo que la teoría y la práctica vuelvan a ser parte del ejercicio de un oficio. Se pueden aprovechar constante e imaginativamente las

perspectivas y los materiales, las ideas y los métodos de todos los estudios de la humanidad evitando así la arbitraria especialización de los departamentos académicos.

Partiendo de esta nueva postura de curiosidad y apertura, como profesional es posible proponer cambios a la propia práctica y evaluar si efectivamente se logran dichos cambios en la práctica pedagógica misma, es decir, validar el conocimiento en la propia práctica. De la misma forma en que las inteligencias se potencian usándolas, las potencialidades como profesionales de la educación se refuerzan aplicándolas sobre la realidad. Transformar los hechos en pensamientos, los pensamientos en reflexiones y las reflexiones en cambios de pensamiento y acción fomenta nuestras competencias como profesionales. Para ello, es necesario querer correr el riesgo de hacer algunas cosas que ya están previstas o que parecen ciertas, intentando otras nuevas o interpretando las ya existentes (Malaguzzi, 2011). Es importante interpretar los procesos antes que los resultados, aprender que cada juicio, elección y acto, releer desde la percepción y la comprensión de los(as) otros(as) y de las percepciones o comprensiones propias.

Sobre este proceso disciplinado de investigación en la acción, Lewin (como se citó en Boggino & Rosekrans, 2004) estableció una espiral de acciones en cuatro etapas:

- 1- Clarificar ideas y diagnosticar una situación problemática para la práctica
- 2- Formular estrategias de acción para resolver el problema
- 3- Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción
- 4- Realizar una nueva aclaración de la situación problemática

El proceso de indagación y análisis de lo real, parte de problemáticas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven, generando reflexión y acción sobre las problemáticas para

mejorar las prácticas educativas. Presupone una perspectiva contextual que democratiza el proceso de investigación, genera actitudes de colaboración y forma nuevos(as) investigadores(as), cambian y mejoran las prácticas educativas partiendo de la realidad situacional de los(as) que están implicados(as), construyendo y reconstruyendo significados, creando conocimiento colectivo para la acción colectiva, pues, si bien, puede desarrollarse individualmente, su potencial está en el trabajo conjunto en torno a una espiral de ciclos de: planificación, observación sistemática, reflexión y (luego) una re-planificación (Boggino & Rosekrans, 2004).

La autoetnografía: un tratado de paz entre lo personal y lo cultural.

Martínez (2008) plantea que en el contexto de la investigación hasta las ciencias físicas han determinado que existen realidades u objetos de estudio que necesitan ser abordados desde un enfoque estructural-sistémico debido a que no involucran elementos aislados o agregados sino constructos de relación. En este sentido, como profesionales e investigadores(as) de las ciencias del comportamiento, debemos reconocer que toda investigación implica variables que no se encuentran aisladas, sino que comprende un conjunto de procesos de intencionalidad, elección, autodeterminación, autorrealización y amplia gama de sentimientos humanos.

Esta fue una reflexión profunda que me llevó a repensar mi papel como psicóloga escolar y las formas de hacer investigación, una mirada distinta de los objetos de estudio, los métodos, el conocimiento y el rol del(a) investigador(a), pues, en el estudio de problemáticas humanas no se deja de lado la intersubjetividad. Es decir, en la investigación de una unidad social -llámese grupo, pueblo, escuela, aula, etc.- como investigadores(as) no podemos aislarnos del fenómeno a

estudiar, formamos parte del fenómeno, el fenómeno nos afecta como observadores(as) y nosotros(as), a su vez, influimos en el fenómeno (idem).

Es preciso atender las formas y la sensibilidad con la que se lleva a cabo una indagación o acción educativa. Es importante arriesgarnos y confiar en otras formas de investigación que nos ayuden a tener una mayor comprensión de los grupos y los fenómenos de estudio. Por ello, mi investigación se basa en la autoetnografía porque me proporcionó un marco de pensamiento y una forma de estar, pensar y analizar de manera activa en el proceso de investigación.

La auto-etnografía es una estrategia de investigación que empezó a utilizarse hacia finales de los años setenta del siglo XX. Incorpora, por una parte, las tradicionales referencias a la actividad etnográfica, y, por otra parte, la propia biografía del(a) investigador(a). De acuerdo con Guerrero (2014), la autoetnografía enfatiza el análisis cultural y la interpretación de los comportamientos de los(as) investigadores(as) (pensamientos, experiencias, sentimientos, etc.). Habitualmente, a partir del trabajo de campo, en relación con los(as) demás y con la sociedad que estudia, la voz del(a) investigador(a) explora la interacción entre el yo personal y lo social, entre el ser introspectivo y los descriptores culturales.

En un inicio la autoetnografía se refirió únicamente a relatos en primera persona que los(as) informantes realizaban de sí mismos(as) o de su cultura. Sin embargo, las críticas antropológicas de finales del siglo XX sobre su “pureza” como método etnográfico, dieron lugar a una corriente de pensamiento que defendía la necesidad de incorporar la voz del(a) investigador(a) en el proceso etnográfico, para que dejara de estar disfrazada por las pretensiones academicistas, un eslabón primordial para comprender los fenómenos estudiados (idem).

Ahora bien, para realizar un trabajo reflexivo y crítico, es necesario que en la autoetnografía exista un equilibrio entre el contenido, el proceso de investigación etnográfico y el análisis de la

información. Se precisa delimitar el rol investigador para recoger sistemáticamente la información y realizar un análisis pormenorizado en los informes de investigación correspondientes. Es necesario verificar los datos mediante la triangulación de fuentes para que analizar e interpretar los significados culturales de los acontecimientos, comportamientos y pensamientos desde una actitud crítica, analítica y reflexiva en todo momento (Guerrero, 2014).

La autoetnografía proporciona nuevas posibilidades para desarrollar proyectos de investigación educativos al diversificarlos y enriquecerlos con una intensa reflexión sobre la práctica de los(as) profesionales, justo en estas posibilidades se ubica mi investigación.

La revisión teórica que he presentado facilitó mi comprensión sobre el proceso de vinculación, la construcción de estrategias y mi rol como profesional de la educación e investigadora. De igual forma, este marco teórico cobró sentido para mí y se enriqueció en función de mi práctica profesional en las instituciones educativas. Proceso que comparto en el siguiente apartado.

Trazando la ruta de investigación

“La práctica educativa no debería limitarse a la lectura de la palabra o la lectura del texto...debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”

(Paulo Freire)

Mi investigación sobre el proceso de vinculación de las instituciones con las familias inicia con mi inmersión y exploración dentro de las instituciones educativas en las que tuvo lugar. A partir de mi proceso de formación y la práctica misma en los escenarios educativos comunitarios pude situarme y construir, desde la observación, la reflexión y la acción este “proyecto de amor”, un término que adopté de Fina Sanz³ al describirlos como proyectos en los que recae nuestra capacidad de crear y amar; proyectos de redescubrimiento personal, en los que al trabajar con otras personas, también se trabaja uno(a) mismo(a), y éste es, en esencia, una investigación que transformó las relaciones entre agentes educativos(as), entre las personas que construimos comunidad y entre los(as) profesionales de la educación.

Es importante mencionar que por razones de confidencialidad el nombre de las instituciones educativas y el de las personas que trabajaron en ella se mantendrán en el anonimato; no así sus aportaciones y esencias valiosas en la labor de construcción de relaciones vinculantes.

³ Fina Sanz, psicoterapeuta, sexóloga y pedagoga, estructuró el modelo de La Terapia de Reencuentro que abre una nueva perspectiva de Salud, entendida como una apertura de conciencia que permita la comprensión personal de los procesos internos y relaciones con uno(a) mismo(a) y con el entorno.

Con esto mente, a continuación, describo las características contextuales para mi investigación de acuerdo con los aspectos de: organización, población atendida y recursos humanos y materiales.

Organización:

El origen y desarrollo de mi investigación se enmarca en el PREPSE que forma del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, de la UNAM. El PREPSE tiene como finalidad desarrollar las competencias múltiples (conocimientos, habilidades y actitudes) de los(as) profesionales de la educación en lo relativo a evaluación, intervención e innovación educativa a partir del ejercicio profesional mismo y la investigación en escenarios educativos auténticos, bajo una supervisión experta. La residencia abarca el nivel educativo básico (educación inicial, preescolar, primaria y secundaria) por su relevancia en el futuro escolar y personal de los(as) estudiantes bajo una filosofía educativa que concibe el aprendizaje como un proceso situado, es decir, éste resulta de la actividad, el contexto y la cultura en la cual se desarrolla y utiliza (Torres & Seda, 2013).

Para el PREPSE la relación de las instituciones educativas con las familias es un eje valioso en la formación de los(as) profesionales por la influencia que este eje tiene en el desempeño intelectual y/o escolar en la educación básica (UNAM, 2013).

La sede específica del PREPSE en la que realicé mi investigación se llama “Comunidades de Aprendizaje” e inició en agosto del 2012. Las prácticas profesionales de esta sede se llevan a cabo en un centro comunitario y otros espacios con los que se establece contacto. La práctica educativa en estos espacios coincide con la visión de Coll (2004), quien argumenta que la

educación no sólo tiene que ver con lo que se aprende dentro de los ambientes escolares, sino que implica un abanico de prácticas sociales mediante las cuales, y gracias a las cuales, las personas promovemos el desarrollo y la socialización de los(as) demás. Como profesionales de la educación esto requiere entender que el saber se comparte y enriquece en el contacto con los(as) demás y no siempre existe una mediación pedagógica explícita, sino que el aprendizaje puede surgir espontáneamente a partir de las relaciones que se establecen (Vila, 1998).

Población atendida:

Realicé mi investigación en un preescolar, una primaria y un centro comunitario. En cada uno de estos escenarios trabajé con diversos actores educativos cuyo número de personas fluctuó a lo largo del tiempo de la siguiente forma:

- Preescolar: trabajé con un grupo de 13 familias (padres, madres, parejas y abuelos) al implementar las acciones de vinculación descritas en la Tabla 5, durante un año y medio.
- Primaria: realicé una plática informativa sobre disciplina positiva dirigida a las familias de 1ro y 2do grado a la que asistieron 21 personas, de 3ro y 4to grado a la que asistieron 41 personas y de 5to y 6to grado a la que asistieron 15 personas, entre ellas madres, padres y abuelos.
- Centro Comunitario: realicé talleres sobre diversos temas dirigidos a niños(as) de preescolar. Asistieron de 2 a 9 niños(as) en cada sesión acompañados(as) por una persona adulta (madres, padres y abuela) con quienes trabajé durante 4 meses, 2 veces por semana.

Estas instituciones se encuentran ubicadas al sur de la ciudad de México en un territorio que cuenta con 608 479 habitantes⁴ y cuyo nivel de desarrollo social señala que las familias son de bajos recursos económicos. Dentro de los rasgos más característicos del territorio está la estructura de las viviendas, que se construyen sobre cuevas subterráneas, dada su abundancia en la zona. Las viviendas suelen estar habitadas por familias extendidas, es decir, que en ellas conviven padres e hijos(as), además de otros familiares. Aunado a estas características, Seda y Torres (2010)⁵ señalan que la población es originaria de otros estados de la república, la mayor parte de los habitantes se dedica al comercio informal o pequeño, el nivel de escolaridad de la población oscila entre primaria y secundaria y su ingreso promedio mensual es de tres mil pesos.

En cuanto a los servicios con los que cuenta la población, se tiene acceso a servicios básicos de agua, luz, teléfono, drenaje, educación y salud. También cuenta con mercados, parques, un centro de Desarrollo Integral a la Familia (DIF), una iglesia, una gran variedad de pequeños negocios familiares, un centro cultural y recreativo, y algunos museos.

Recursos humanos:

Los recursos personales de cada familia (saberes, personalidades y habilidades propias de sus oficios o profesiones) fueron importantes en el desarrollo de las actividades ya que su diversidad permitió enriquecer los procesos de aprendizaje. En el caso del preescolar y del centro

⁴ Información proporcionada en la página del INEGI en relación al número de habitantes por delegación en el 2015.

⁵ En el libro *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil: Investigación, teoría y práctica fundamentada* Torres Vázquez, G. y Seda Santana identifican estas características en la comunidad a partir del trabajo realizado, cuyo reporte se titula “la comunidad, un espacio de aprendizajes en lo cotidiano”.

comunitario, las familias tenían un buen dominio de las tecnologías, lo cual permitió establecer diversos canales de comunicación.

Aunado a estos también conté con las habilidades, ideas y actitudes de mis compañeras psicólogas para favorecer el desarrollo de mi investigación. Así mismo, los saberes y la experiencia de las docentes y los(as) niños(as) sobre las instituciones educativas favorecieron mi comprensión de los contextos particulares. En cuanto a mis propios recursos, mi compromiso profesional, creatividad, capacidad reflexiva y sensibilidad en el trato interpersonal fueron de gran ayuda al momento de establecer relaciones y desempeñarme en las instituciones educativas.

Recursos materiales:

Las dimensiones, estructura y materiales con los cuales conté en cada escenario fueron muy diversos, aunque siempre se prestaron para realizar las adecuaciones necesarias que permitieran el contacto visual, la interacción, la convivencia y la comodidad de las familias y los(as) niños(as), teniendo completo acceso a papelería, mobiliario y equipo electrónico.

Un proceso de investigación en espiral

Las características de las instituciones educativas descritas en los rubros anteriores, así como la reflexión alrededor de ellas me permitieron situarme y repensar mi papel como profesional e investigadora para así determinar no sólo el rumbo sino el sentido y la metodología de mi investigación. De inicio, definir el tema central, me llevó a enfrentar el dilema profesional que Schön (1992) respecto a elegir entre: quedarse en tierras altas, donde es posible resolver

problemas de relativa importancia según lo que los estándares señalan, o descender al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor. Es decir, podía, por un lado, consolidar mis conocimientos y habilidades en torno al trabajo directo con los(as) niños(as), con lo cual me sentía cómoda o, por otro lado, aventurarme a trabajar con las familias y docentes y colegas psicólogas que representó un nuevo ámbito de trabajo, lleno de incertidumbres. Aunque la primera opción era atractiva, mi reflexión sobre la dinámica relacional que observé en las instituciones educativas y el interés de los(as) agentes educativos(as) para promover la participación de las familias me ayudó a definir que la vinculación entre agentes educativos(as) sería el tema central de mi investigación con el objetivo principal de:

❖ Analizar mi formación en la práctica a partir de la implementación de estrategias que favorecen el proceso de vinculación entre instituciones educativas y familias, en escenarios educativos comunitarios.

El procedimiento de mi investigación se compone principalmente de las siguientes etapas:

- Exploración y observación: exploré los contextos y prácticas educativas de las instituciones educativas a partir de la convivencia, el diálogo, la observación y el uso de cuestionarios. Observé la dinámica relacional entre los(as) agentes educativos(as), identifiqué las estrategias presentes en las instituciones y llevé a cabo actividades iniciales para establecer una relación directa con las familias y conocer sus intereses, recursos y necesidades.
- Implementación: identifiqué e implementé estrategias de vinculación, de la mano con los(as) actores educativos de las instituciones educativas (familias y/o docentes), esto de acuerdo

con las observaciones previas, para movilizar las relaciones al interior de las comunidades (entre las familias, entre ellas y las educadoras, entre las familias y yo, entre las docentes y yo).

- Análisis de información y reflexión: analicé las situaciones registradas y los resultados de cada actividad de manera individual y conjunta; tanto con mi supervisora y compañeras psicólogas como con las educadoras o con las mismas familias, para tomar decisiones respecto a la práctica educativa en torno a las estrategias de vinculación.

Cabe aclarar que estos momentos se vinculan entre sí para trazar un procedimiento en espiral. A cada paso podía reconstruir mis acciones educativas no sólo con lo que tenía planeado sino con lo que había hecho y observado en la práctica, de este modo pude avanzar en el proceso de vinculación en las instituciones educativas.

Exploración y observación

Este momento de la investigación constituye lo que comúnmente se denomina diagnóstico, aunque utilizo el concepto de exploración porque la comprensión de mi objeto de estudio se logró no sólo a partir de lo que observé desde fuera, sino que, en gran medida, la exploración implicó mi involucramiento en las actividades de la rutina cotidiana, así como mi relación y reacción en la convivencia con cada una de las personas que formaban parte de las instituciones educativas; niños(s) o adultos(as). Esto me ayudó a mirar y entender el proceso de vinculación con mayor profundidad desde la práctica, vivencia e interpretación de la construcción de vínculos en cada institución educativa con una actitud crítica, receptiva y paciente.

Para poder escuchar y mirar de esta manera, utilicé diferentes técnicas de recolección de datos para reflexionar sobre mis decisiones y acciones educativas y de investigación, estas son:

- Bitácoras: registros semanales que reúnen información sobre mi experiencia profesional en las instituciones educativas (ideas, reflexiones, emociones, etc.). Su contenido describe las prácticas educativas que realicé, la forma en que las llevé a cabo y los logros o aprendizajes que obtuve, todo orientado hacia la identificación o propuesta de acciones futuras.
- Registros etnográficos: registros textuales sobre situaciones, conversaciones o conductas relacionadas con el flujo de información, la comunicación entre las personas y las formas de participación que observé en las instituciones educativas, recogidos de manera casi inmediata.
- Cuestionarios: una serie de preguntas en situaciones específicas para conocer las percepciones u opiniones sobre las estrategias de vinculación.
- Registro fotográfico: fotografías acompañadas de notas que describen las situaciones de las tomas en las cuales se captan momentos de interés identificados en el desarrollo de actividades donde se pusieron en práctica las estrategias de vinculación.
- Grabaciones de video: grabaciones de situaciones específicas que captan opiniones o reflexiones sobre la dinámica relacional entre las instituciones y las familias.

Cada técnica me proporcionó una evidencia importante sobre la resolución de problemas, la elaboración de productos y la construcción de significados en torno a mi proceso de formación en la práctica y la construcción de estrategias para promover el proceso de vinculación no sólo en la etapa de exploración sino en cada etapa de mi investigación.

Como fundamento para la implementación de mi investigación, durante la etapa de exploración y observación implementé un taller para familias, observé y participé en talleres dirigidos a niños(as) de diferentes edades, realicé la lectura de cuentos a la hora del recreo en una primaria, elaboré avisos y materiales informativos para las familias y realicé diversas actividades con los(as) niños(as) (filtro a la hora de entrada, juegos, actividad en el comedor, actividades escolares del día, planeación de eventos familiares, etc.). En el caso de los talleres (dirigidos a familias y a niños(as) acompañados(as) de una persona adulta), además de las técnicas de recolección de datos que describí anteriormente, realicé cartas descriptivas, formatos de evaluación y discusiones con mis compañeras psicólogas para orientar mis acciones educativas.

La exploración y observación me ayudó a conocer y comprender las características y procesos de las instituciones educativas, a las personas, los espacios, las reglas, los hábitos y rituales, el contexto e historias particulares, etc. También pude familiarizarme con la dinámica relacional entre agentes educativos(as) y las estrategias de vinculación inmersas en las instituciones, así como reconocer la importancia de formar un equipo de trabajo sólido.

Aproximación a la dinámica relacional entre las instituciones educativas y las familias.

Observé que el trabajo dentro de las instituciones implicaba el reto de desarrollar habilidades sociales para adaptarme, potencializar e innovar la dinámica educativa comunitaria. A partir de mi relación con los(as) agentes educativos(as), mis observaciones y mi participación en las actividades cotidianas, identifiqué una preocupación genuina de los(as) agentes educativos(as) institucionales por promover la participación de las familias y un sentimiento de confianza y agradecimiento en las familias por el trabajo educativo realizado con sus hijos(as). El discurso y

las acciones de las familias siempre se orientaba a apoyar a sus hijos(as), aunque sus ideas y formas de actuar no fueran las esperadas por los(as) agentes educativos(as) institucionales.

En cuanto a mi interacción con los(as) niños(as) reconocí el papel que podían jugar en el proceso de vinculación.

Tabla 2. Registros y análisis sobre la dinámica relacional dentro de las instituciones educativas.

Registro	Observación
<p>Hoy hablamos con el facilitador del taller que está en curso para conocer más sobre el trabajo que realizaremos en el centro comunitario.</p> <p>-I⁶: ¿cómo es el contacto con las familias? -F: el contacto es más cercano en el taller de preescolares porque los niños vienen acompañados de una persona adulta... <u>yo trato de que en las sesiones su participación no sólo sea de observadoras, sino que participen activamente, incluso en esta ocasión una de las mamás del taller de preescolar se animó a dar un taller de teatro conmigo, ella se dedica a eso... lo que hago es planear con ella, apoyo sus ideas guiándola un poco.</u></p> <p>En el caso del taller <u>con los niños mayores sólo las veo cuando vienen por ellos(as) pero realmente cuando los(as) veo es en el cierre de los talleres y lo que hago es intentar acercarme a ellas, hablarles sobre sus hijos(as), no como reporte sino como plática, convivimos y eso también ayuda a que se acerquen entre ellas porque generalmente son las mismas familias que vienen a otros talleres...</u> (registro etnográfico, 31/08/2014)</p>	<p>La visión del facilitador del taller como guía y colaborador expresa confianza en los recursos personales y la experiencia de las familias.</p> <p>Cada espacio tiene oportunidades distintas para relacionarse y trabajar con las familias, es importante verlas, valorarlas y aprovecharlas. Esto conlleva una reflexión y acción constante sobre las expectativas personales (qué esperamos de las familias y de nuestro trabajo, en determinados contextos)</p>

⁶ La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

<p>Fue nuestro primer cierre de talleres... <u>el ambiente fue muy cordial y cercano...</u> aproveché y <u>repartí algunos formatos a madres y padres de familia para presentarme y hablar con ellos(as)...</u> expresaron su agradecimiento hacia el facilitador del taller que concluía, <u>mencionaron que sus hijos(as) se emocionaban y hablaban sobre lo que hacían en el taller y sobre cómo era el facilitador con ellos, lo cual las motivaba a seguir llevándolos(as)...</u> fue bueno repartir los formatos porque así <u>pude comentarles que nosotras daríamos un taller, para que puedan ir ubicándonos...</u> (registro etnográfico, 2/10/2014)</p>	<p>Fungir no sólo como observadora sino adoptar un papel más activo ayudó a acercarme a la comunidad.</p> <p>Los(as) niños(as) tienen una influencia importante en el proceso de vinculación a partir de lo que comparten con sus familias acerca de las actividades.</p>
<p>Sesión de un taller para familias, en el preescolar:</p> <p>En la actividad sobre lo que deseaban para sus hijos(as) <u>hicieron referencia a la filosofía educativa del preescolar indicando algunas de las cosas que han aprendido de la escuela y sus maestras...</u> al mismo tiempo <u>verbalizaron la importancia de su papel como familias...</u> a través de <u>ideas como “cumplir con lo que la escuela nos pide” “seguir sus indicaciones” “reforzar su trabajo en casa”</u> (bitácora de 10/10/2014)</p>	<p>El conocimiento sobre lo que la institución hace y persigue en términos educativos nos lleva a visibilizar la importancia de apoyarla. La disposición de colaboración se centra en la noción de “familias como apoyo” (qué indica o necesita la institución de las familias).</p>
<p>Lectura de cuentos a la hora del recreo, en la primaria:</p> <p>Los(as) niños(as) <u>comentan sobre lo que han leído con sus familias</u> “yo tengo este libro en mi casa, <u>mi mamá me lo leía cuando era chiquito, me lo compró en la feria una vez que fuimos al centro</u>” (registro etnográfico, 9/09/2014)</p>	<p>Los(as) niños(as) tienen una influencia importante en el proceso de vinculación a partir de lo que comparten acerca de sus familias.</p>
<p>Sesión de un taller en el centro comunitario:</p> <p>NO1 empezó a <u>nombrar con apodos y calificativos ofensivos</u> “eres un idiota”, “tú no sabes”, “yo le voy decir basti, de bastardo”. También intentó llamar la atención de NO2 rayando sus hojas, tomando sus materiales, pateando o realizando sonidos desagradables... (bitácora, 30/09/2014). <u>Hablamos sobre él en el seminario...</u> para manejar situaciones futuras, lo cual nos llevó a <u>la historia familiar... identificamos una situación difícil relacionada con la figura materna...</u> (registro etnográfico, 2/10/2014)</p>	<p>Los(as) niños(as) tienen una influencia importante en el proceso de vinculación a partir de lo que observamos en ellos, cómo lo relacionamos con la vida familiar y cómo lo abordamos con las familias.</p>

<p>Actividad con los(as) niños(as) en el preescolar:</p> <p>En la actividad de dibujo sobre lo que les <u>gustaba hacer con su familia</u> NO1 dibujó a su mamá en una casa grande y en la azotea un columpio “allí <u>jugamos mi mamá y yo</u>, cuando no <u>trabaja</u> en las <u>empanadas...</u> <u>no tiene esposo...</u> juego con <u>mi tío</u>, es como <u>mi papá...</u> también a veces me ayuda a hacer la tarea (registro etnográfico, 17/10/2014)</p>	<p>Las familias viven circunstancias difíciles que influyen en el establecimiento de alianzas entre agentes educativos(as).</p>
<p>Actividad cotidiana con los(as) niños(as) en el preescolar:</p> <p>NA1 me pidió que la dejara dibujar algo... mientras dibujaba ella narraba “<u>es mi papá, que me llevó al parque ayer, había muchas flores...</u>” le pregunté más <u>acerca de su padre</u>, me contó que <u>juega mucho con ella</u> y que eso le gusta, también me dijo que <u>seguido olvidaba la tarea porque trabaja mucho y no le da tiempo</u>, pero que ella le recuerda... (registro etnográfico, 7/11/2014)</p>	<p>Las condiciones laborales influyen de formas diversas en las formas de participación de las familias.</p>

La identificación de estrategias de vinculación en las instituciones educativas.

Paulatinamente conocí la rutina educativa cotidiana, los momentos de encuentro entre agentes educativos(as) y las estrategias de vinculación presentes en las instituciones educativas.

Identifiqué acciones y actividades implementadas por las docentes para lograr el apoyo de las familias en el proceso educativo de los(as) niños(as) y me di cuenta que era complejo propiciar la apertura a formas de participación distintas a la presencia de las familias en las actividades. Algunas de las estrategias no eran visibilizadas por los(as) agentes educativos(as) e incluso al inicio, fue difícil para mí mirar la gama de oportunidades para formar vínculos. Fue a través de las bitácoras y la reflexión con mis compañeras psicólogas que visibilicé otras formas de favorecer la vinculación entre agentes educativos(as).

Tabla 3. Registros y análisis sobre las estrategias identificadas en las instituciones educativas.

Registro	Observaciones
<p>▪ Brindar información general sobre la actividad del ciclo escolar, las metas y la metodología educativas.</p> <p>En la junta de inicio de ciclo escolar (en el preescolar) observé que <u>la relación de la coordinadora y la docente con las familias es alegre y amable...</u> las familias se acomodaron <u>alrededor de las docentes, el diálogo fluyó, se pidió a las familias su opinión sobre las propuestas de la escuela...</u> las <u>posturas corporales</u> no eran rígidas o formales y de vez en cuando bromeaban... fue un ambiente agradable y aunque <u>la información era amplia</u> (objetivos, campos formativos, calendario general de actividades, proyectos del año escolar) se fue explicando con <u>lecturas en voz alta y carteles...</u> al final se invitó a las familias “nuevas” a conocer las áreas de aprendizaje, <u>el recorrido por los espacios fue rápido</u>, se nombraba el nombre de cada área y se mostraban algunos materiales. (registro etnográfico, 21/08/2014)</p>	<p>Las posturas corporales y la organización del espacio mostraron apertura para el diálogo, pues las personas tenían contacto visual entre ellas y se veían sin jerarquías. Esto ayudó a crear un ambiente agradable.</p> <p>De acuerdo con la literatura, la información proporcionada respondió a algunas de las dudas frecuentes de las familias, lo cual pudo darles tranquilidad.</p> <p>El uso de carteles y la lectura en voz alta amenizó la revisión de la información, y también ayudó a observar y movilizar la participación de familias.</p> <p>El recorrido por los espacios ayudó a dar una idea más clara sobre el trabajo escolar.</p>
<p>▪ Explicar objetivos y actividades educativas</p> <p>Fue la primera sesión de los talleres (en el centro comunitario), el facilitador del taller en curso recibió a las familias al final de la sesión, pudimos observar la dinámica de presentación con las familias, <u>el facilitador presentó el nombre y objetivo del taller, explicó un poco de las actividades realizadas</u> en el espacio educativo, explicó el <u>uso de los portafolios</u> de los(as) niños(as), <u>mencionó</u> que al final se realiza una <u>presentación de lo que se logra en el taller y preguntó si tenían dudas</u> para después explicar el llenado de algunos formatos administrativos... (registro etnográfico, 2/09/2014)</p>	<p>La explicación de los objetivos y las actividades desarrolladas permite a las familias tener mayor claridad sobre lo que sus hijos(as) harán y podrían lograr en el taller.</p> <p>Describir el uso de los portafolios y la presentación final pudo mostrar que lo que sus hijos(as) hacían tenía un seguimiento y que ellos podrían ver el resultado al final, lo cual podía facilitar la confianza de las familias.</p>

- Informar sobre tareas y actividades

Esta semana sólo fui a la hora de entrada (en el preescolar) para pegar un cartel que invitara a las familias a asistir al taller... observé que la hora de entrada es un buen momento para dialogar con las familias, y también que el contenido de los carteles y el manejo de los mismos genera ciertas confusiones... algunas familias piden especificaciones sobre el material a realizar o el desarrollo de alguna actividad solicitada y en ocasiones la información solicitada no está a la vista, lo cual me lleva a preguntarme si los carteles están siendo útiles, reflexionando también en lo que mi supervisora señala sobre la importancia de pensar en lo que las familias entienden al mirar el cartel y si eso que entienden ayuda a lograr el objetivo que se persigue (registro etnográfico, 15/05/2015)

Para el cierre del taller (en el centro comunitario) preparamos los últimos detalles, tomé dos pliegos de cartulina y los coloqué en el pizarrón, NO1⁷ me vio y me preguntó “¿qué vas a hacer Angélica?”, en voz alta dije “creo que nos hace falta un cartel de bienvenida para las familias que asistan”, pregunté si quería ayudarme “no”, me dijo” NO2 dijo “yo sí quiero”, entonces NO1 corrigió “bueno sí quiero, ¿qué ponemos?” ... de pronto se apropiaron de la idea y cambiaron el propósito del cartel “mmm mejor hacemos uno para invitar a la gente, qué tal que así viene más gente” ... NO2 asintió con la cabeza, muy animado, entre los dos pensaron qué poner... (bitácora 02/12/2014)

Dado que el uso de carteles era el medio de información y comunicación más común en esta institución educativa, la claridad y organización en el manejo de la información era una prioridad, pues, esto influía en el entendimiento y la tranquilidad de las familias sobre lo que se les solicita y la organización al interior del centro escolar.

La iniciativa de los(as) niños(as) me ayudó a visibilizar la importancia de compartir información sobre lo que ocurre en el taller como una forma de lograr que la comunidad se involucrara en el desarrollo de los mismos.

⁷ La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

- Ofrecer talleres a las familias para asesorarlas sobre el aprendizaje de sus hijos(as) y el apoyo que pueden necesitar.

En el taller para familias del preescolar:

M1: es diferente cuando vienes al taller porque quieres venir y no porque tengas que venir... si te lo dicen así ya no te dan ganas (risa)... (bitácora, 05/06/2015)

Realizamos la primera sesión del taller para familias (en el preescolar) ... ésta representaba el primer y más valioso acercamiento al grupo pues podía abrir o cerrar las puertas con ellas... tuvimos algunas confusiones respecto a los roles y las explicaciones, hablamos “atropellándonos” en algunas ocasiones... de repente dábamos la espalda al grupo y al recuperar sus participaciones cambiábamos el sentido de las mismas sin darnos cuenta... de esto aprendí que es importante prestar atención en...

-Dirigir mi atención a la interacción con el grupo y no el material expositivo...

-Fluidez de las actividades...

-Ver la planeación como guía, no como receta...

Las familias (en el preescolar) ven el taller como un espacio en el que pueden sentirse acompañadas por otras familias que pasan por situaciones similares y aprender de sus experiencias tomando lo que les funciona y respetando los diferentes puntos de vista... al final de la sesión pedimos su opinión sobre lo que deseaban presentar al final del ciclo escolar... se animaron y tomaron la batuta para proponer ideas, combinarlas y llegar a acuerdos... (bitácora, 5/06/2015)

El grupo del taller de preescolar (en el centro comunitario) se mostró muy animado e integrado en el cierre...al término de su participación reconocieron públicamente el trabajo de mis compañeras facilitadoras expresando su gratitud por lo que lograron con sus hijos(as)... en la

El interés en esta institución educativa por la participación de las familias se centraba principalmente en un taller para familias y la presencia en el mismo se percibía como una demanda más que en un recurso a disposición de las familias.

Mi postura como profesional del todo o nada, “o sale todo bien o sale todo mal”, implicó una exigencia desbordada sobre las acciones en la práctica, lo cual pudo desviar la atención hacia detalles aislados y no al proceso y la fluidez de las actividades, como un todo.

Visibilizar el propio estar y las expectativas personales puede ayudar a trabajarlas, identificando aquello que se puede mejorar, paso a paso.

La posibilidad de expresar ideas sin temor a ser juzgados(as), el diálogo, la escucha y el reconocimiento ayudaba a quienes participaban en el taller a sentirse acompañados(as) y aprender de y con los(as) otros(as).

El entusiasmo y la preocupación genuina por el bienestar de las personas fueron aspectos altamente valorados por la comunidad, promoviendo la iniciativa y ayudando a establecer relaciones más

<p>retroalimentación se mencionó que <u>el entusiasmo y preocupación por las personas generaba relaciones cordiales</u> (registro, 25/06/2015)</p>	<p>cercanas con las familias y entre ellas mismas.</p>
<p>▪ Ayudar a las familias a que se vinculen con otras familias y demás integrantes de la comunidad.</p> <p>Esta semana... fue <u>una buena oportunidad para convivir con las familias (del preescolar) en situaciones distintas a las reuniones del taller... y con las educadoras</u> en situaciones distintas al trabajo cotidiano con los(as) niños(as)... nos organizamos para el evento, <u>asignamos roles y pude sentir esta actividad como algo más grupal</u>, sin embargo, hubo <u>detalles de organización que no definimos previamente</u> y que influyeron en nuestra comprensión de las actividades, la fluidez de las mismas y la atmósfera de trabajo grupal (bitácora, 8/05/2015)</p> <p>En el cierre de talleres (del centro comunitario), <u>todo fluyó con naturalidad, incluso las equivocaciones</u>, el nerviosismo, el trabajo en equipo... Al finalizar la exposición <u>festejamos el cumple</u> de mi compañera Ps1, momento en el cual <u>NA1 participó animadamente debido al vínculo formado entre ellas... los niños se mostraron más cercanos, convivieron con mayor familiaridad... el trato con las familias fue especial, su agradecimiento fue constante y también pudimos acercarnos a ellas para reconocerles los talentos que descubrimos en sus hijos(as)</u>... (bitácora, 4/12/2014)</p>	<p>Las situaciones informales propiciaron otras formas de relacionarnos, de actuar con mayor cercanía y tratar con mayor espontaneidad a las personas, adultos(as) o infantes, fuera de jerarquías y guiones estrictos, esto ayuda a estrechar las relaciones en la comunidad educativa.</p> <p>La comunicación intensa es imprescindible para la organización ya que ésta influye en la fluidez de las actividades y la sensación de logro y motivación como equipo.</p> <p>La naturalidad del encuentro y las acciones de reconocimiento hacia las personas e invitación a compartir un evento especial genera una sensación de satisfacción y cohesión en la comunidad.</p>

La formación de un equipo de trabajo colaborativo entre profesionales de la educación.

Reconocí la importancia de la familiarizarme con el equipo de trabajo, buscar el encuentro y la reflexión sobre los hechos del día con mis compañeras y con las docentes me ayudó a identificar los recursos personales y grupales, así como las formas de complementar estas

fortalezas para lograr acciones conjuntas. Existían mecanismos básicos de comunicación y organización entre los(as) profesionales de la educación, pero era necesario consolidar el equipo de trabajo tanto de docentes como de psicólogas a través del debate y la construcción de espacios permanentes de diálogo sobre las actividades. Me di cuenta que para formar un equipo sólido era importante crear espacios de intercambio, ejercitar nuestra disposición para la escucha y la seguridad para expresar nuestras ideas.

Tabla 4. Registro y análisis sobre la formación de un equipo de trabajo entre profesionales de la educación.

Registro	Observaciones
<p>Esta semana (en el preescolar) <u>hablamos con C⁸, D</u> al final del día <u>porque una actividad generó algunas dudas y malos entendidos... expresaron que nuestra iniciativa y entusiasmo... les da seguridad y confianza</u>, pero que es importante <u>mejorar la comunicación con nuestras compañeras</u> (una diada que asistía dos días antes que nosotras) para tener la información completa... <u>Formamos acuerdos... ser más explícitas</u> y saber que los comentarios son parte del trabajo en equipo y no un juicio o intromisión... mencionaron que <u>estaban adaptándose</u> a la diferencia de personalidades de cada diada... esto me hizo ver que <u>también nosotras nos estamos a adaptando</u> a ellas y</p>	<p>El hecho de no dejar pasar desapercibidas las dificultades nos ayudó a hablar sobre ellas y establecer acuerdos, lo cual se facilitó al enunciar no sólo lo que se identifica como dificultad sino aquello que se mira como fortaleza.</p> <p>Que C y D describieran los hechos en un contexto específico “esto está pasando con nosotras en este espacio y de esta forma” me permitió visualizar el proceso</p>

⁸ La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

<p>a nuestro equipo mismo... (registro etnográfico, 12/09/2014)</p>	<p>de la vivencia y tomar los hechos desde el entendimiento y la comprensión.</p>
<p><u>El día de hoy (en el preescolar) D me compartió su malestar ante un choque de opiniones con C... la escuché y expresé mi opinión</u> sugiriéndole que expresara su opinión... con tranquilidad, en un momento oportuno. Ella... me agradeció el haberla escuchado... <u>Creo que mis acciones... han propiciado el acercamiento y cierta confianza...</u> para que D me <u>confiara</u> cómo se sentía en ese momento. (bitácora, 19/09/2014)</p>	<p>La habilidad para escuchar generó un sentimiento de reconocimiento sobre lo que se siente o piensa. Si como profesional mostramos apertura y atención a lo que le pasa a las personas abrimos canales de comunicación con ellas, lo que también implica cuidado y tacto.</p>
<p>Después de despedir a las familias (del preescolar) la <u>C me preguntó “¿cómo van?”</u>, <u>le conté cómo había marchado la sesión</u> y sonrió, “es que siento que le falta algo al taller”. P1 se acercó y entonces hablamos las tres: C: le decía a I, que <u>siento que le falta algo al taller, yo no veo que las familias estén comprometidas.</u> P1: <u>¿por qué crees eso C?</u> C: van varias sesiones y no veo que haya cambios, están faltando muchas familias I: <u>¿qué crees que podríamos cambiar?</u> C: no sé, tendrían que pensar cómo hacer para que se motiven y vengán, <u>tal vez algo que les toque más, que vean su obligación de venir</u>, finalmente es por el bienestar de sus hijos(as), <u>tienen que asistir y se tienen que ver los resultados en sus niños(as)</u>, eso es lo que no vemos, los niños siguen igual. Ps1: sería bueno que platicáramos de eso, <u>tal vez tengas algunas ideas que nos ayuden</u> C: no lo sé, <u>piénsenlo ustedes</u>, vean como hacerle porque asisten muy pocas y <u>no veo los resultados (se da la media vuelta y empieza a hacer otras tareas)...</u> Angélica: de acuerdo, <u>entonces trabajaremos en ello</u> (registro etnográfico, 28/11/2014)</p>	<p>La entrega y explicación de la carta descriptiva no era suficiente para compartir con las docentes la vivencia de las sesiones del taller, esto generó desconcierto sobre lo que realizábamos y duda en cuanto a los logros.</p> <p>Las preguntas nos llevaron a conocer un poco, aunque de manera difusa, lo que C esperaba de las sesiones, aunque hizo falta profundizar sobre lo que decía para determinar con certeza lo que esperaba de las sesiones y de las familias.</p> <p>La propuesta de trabajar juntas no fue del todo explícita lo cual dejó inconclusa la intención de formar un acuerdo de trabajo donde pudiéramos complementar ideas.</p>

<p>“Hemos formado un <u>equipo poco a poco...</u> <u>apoyándonos cuando vemos que alguna tiene dificultades</u> en el taller (del centro comunitario) y <u>respondiendo a las demandas como equipo...</u> <u>aprendiendo de cada una a cada paso y en cada retroalimentación grupal</u>, donde a veces <u>puedo ver en los procesos de mis compañeras lo que en mi propio proceso formación no logro identificar a primera vista</u>, es como verme reflejada en ellas y supongo que a la inversa... ha sido una semana de reflexiones profundas para valorar ese apoyo.” (bitácora, 28/11/2014)</p>	<p>El intercambio de experiencias y el reconocimiento de los recursos personales al servicio del grupo me ayudó a desarrollar un sentimiento de acompañamiento y aprendizaje mutuo.</p>
--	---

A través de las observaciones en esta primera etapa identifiqué la importancia de: las habilidades comunicativas, el flujo de información tanto entre agentes educativos(as) como al interior de los equipos de trabajo y la capacidad de reconocer los recursos personales y grupales para diversificar las oportunidades de participación desde las fortalezas.

Implementación.

A partir de las observaciones y conclusiones generadas en la exploración inicial definí y tracé tres ejes de análisis del proceso de vinculación:

- La participación: que entendí como el proceso de implicación mediante el cual las personas o grupos “tomamos parte” de las decisiones y acciones que nos afectan (Parra 2004). La participación se articula con el contexto de formas que son particulares al mismo (Seda, 2006) y depende de la existencia de propósitos comunes, una comunicación intensa y disponibilidad o posibilidad para participar bajo el entendido de que cada persona participa de formas diversas e

igualmente válidas (García, 2003). Como proceso puede variar en tipo, grado e intensidad en el tiempo y la realidad local por lo que es posible distinguir diversos tipos y niveles de participación. Para mi investigación, tomé como referencia los niveles de participación que identifican Flamey et al. (1999): información, colaboración, consulta, toma de decisiones y control de eficacia.

- La comunicación: entendida como un proceso interpretativo mediante el cual las personas podemos relacionarnos, adaptarnos al entorno y también a las personas (Fernández & Galguera, 2008). Implica experiencias de aprendizaje que resultan del pensamiento, las emociones y las prácticas culturales mediadas por el diálogo para la construcción de vínculos comunitarios. Es decir, más allá de la emisión de mensajes entre emisores y receptores representa una práctica cultural en la que se configuran saberes, imaginarios, sentidos y sentimientos (Vásquez, 2014) por lo que no sólo implica palabras, sino todos los sentidos y todo el cuerpo (Serrano, 2003).

La comunicación permite estrechar las relaciones al propiciar un conocimiento profundo y una interacción de entendimiento entre las personas. Esto mejora las posibilidades para la escucha y la libertad de expresión (Tschorne et al., 1992; Mejía, 2000).

- El flujo de información: entendido como un proceso que permite a las personas contar con información necesaria o nuevos conocimientos para actuar, decidir o expresar un punto de vista en relación a algún tema o asunto (Stacey, 1996). El flujo de la información puede ser de familia a institución o a la inversa y éste debe ampliar los conocimientos, nutrir la práctica educativa o servir para identificar temas detonadores de diálogo entre los(as) agentes educativos(as). Esto permite que las acciones educativas de los agentes educativos puedan compaginarse a favor del desarrollo integral de la niñez (Stacey, 1996; Nashiki et al., 2011).

El concepto de información que adopté tiene que ver con los planteamientos de Ríos (2014) quien señala el carácter polisémico del concepto de acuerdo a ámbitos específicos. Para mi investigación, me basé en el ámbito cognoscitivo y de comunicación que define a la información como el hecho de adquirir o comunicar conocimientos que amplían o precisan lo que ya se sabe. Además, Davenport y Prusak (2001) señalan que la información puede presentarse como un documento o algún tipo de comunicación audible o visible que a diferencia de los datos ayuda a cambiar la forma en que una persona percibe algo o a alguien puesto que nutre los juicios de valor y comportamientos; los datos llevan a la información cuando los dotamos de significado.

Con estos ejes en mente adopté algunas propuestas de Nashiki et al. (2011) y del modelo de participación comunitaria del CONAFE (2012) respecto a la implementación de estrategias que favorecen la vinculación entre agentes educativos(as) y me enfoqué en las siguientes acciones:

Tabla 5. Estrategias y acciones implementadas en las instituciones para favorecer la vinculación.

Objetivo	Estrategias	Acciones implementadas
Promover la participación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diversificar las formas de participación ✓ Fomentar el desarrollo personal y social de las familias (confianza, autonomía, iniciativa, empatía y autoestima) ✓ Ayudar a las familias a que se vinculen con otras en procesos de gestión de proyectos educativos comunes ✓ Respetar la capacidad de decisión de las familias en la satisfacción de sus necesidades y en la aceptación de propuestas. ✓ Entender el contexto cultural y social de las familias para promover el trabajo colaborativo e incluyente ✓ Reconocer logros individuales y colectivos 	<p>-Proyectos comunes.</p> <p>Proyectos educativos que coincidieron con la planeación escolar del preescolar. En ellos se promovió la participación de todos(as) como comunidad educativa (niños y niñas, familias, docentes y psicólogas).</p> <p>-Encuentros personales (talleres o pláticas)</p> <p>Reuniones periódicas entre agentes educativos(as) realizadas en el preescolar y la primaria. Fueron planeadas</p>

		<p>para trabajar temáticas específicas de interés.</p> <p>-Asambleas</p> <p>Reuniones esporádicas entre agentes educativos(as), con aviso previo sobre la fecha y hora. Sirvieron para dialogar, decidir y plantear acuerdos respecto a un tema o evento específico del preescolar o los talleres del centro comunitario.</p>
Establecer la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar un lenguaje sencillo y personal ✓ Desarrollar un lenguaje corporal que invite al diálogo ✓ Reflexionar con las familias acerca de sus derechos y obligaciones respecto a la educación de sus hijos(as). ✓ Ofrecer a las familias talleres de asesoría en los que comprendan cómo aprenden sus hijos(as) y cómo pueden apoyar su aprendizaje en el hogar. ✓ Ser positivo(a) y mostrar apertura a la expresión espontánea de las necesidades y sentimientos de las familias desde el respeto. ✓ Establecer acuerdos y cumplirlos 	<p>-Encuentros espontáneos</p> <p>Diálogo o contacto entre agentes educativos(as) en situaciones cotidianas del preescolar, la primaria o el centro comunitario que se aprovechó para estrechar las relaciones u obtener información específica sobre algún tema o situación sin el rigor de la formalidad.</p> <p>-Encuentros personales (talleres o pláticas)</p> <p>Reuniones periódicas entre agentes educativos(as) realizadas en el preescolar y en la primaria planeadas para trabajar temáticas específicas de interés.</p>
Favorecer el flujo de la información	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diversificar los canales de información ✓ Dar información sobre objetivos, recursos y procedimientos pedagógicos de la institución educativa. ✓ Dar información en términos claros y pertinentes (mensajes cortos, legibilidad, 	<p>-Tablero informativo</p> <p>Tablero rectangular de cualquier soporte cuya superficie supera el metro cuadrado. Sirvió para colocar avisos del día, solicitar</p>

	<p>atractivo, ejemplos con imágenes de situaciones reales, lenguaje sencillo y personal, basada en las necesidades de las familias, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocer, apreciar y fortalecer el conocimiento de las familias ✓ Proporcionar información que las personas puedan utilizar para realizar cambios en su práctica educativa 	<p>materiales o tareas, anunciar actividades o eventos y compartir registros diversos de las actividades escolares del centro comunitario y el preescolar.</p> <p>-Grupos en redes sociales</p> <p>Apertura de grupos privados en Facebook y WhatsApp para intercambiar información y comunicar diversos asuntos del ámbito educativo de forma rápida y oportuna en el caso del centro comunitario y el preescolar.</p> <p>-Documentación de actividades</p> <p>Registros diversos sobre el proceso de los proyectos comunes y las actividades realizadas en el preescolar, la primaria y el centro comunitario. El formato que utilicé fue diverso (collage fotográfico, libretas, portafolios, entre otros) y permaneció al alcance de la comunidad educativa.</p>
--	---	--

Cabe señalar que, aunque las acciones descritas se agrupan de acuerdo con un eje específico, para su análisis correspondiente tienen un carácter interdependiente en el proceso de vinculación pues se influyen de manera mutua. Así, por ejemplo, una acción implementada para promover el intercambio de información incidió a su vez en la promoción de la comunicación.

Del mismo modo, es importante indicar que, en el caso específico de las sesiones de los talleres y las pláticas informativas, se utilizó un formato de evaluación en cada sesión para dar

seguimiento a los logros y dificultades de su implementación como práctica para sistematizar la reflexión-acción, un ejemplo de esta evaluación es el siguiente:

Tabla 6. Ejemplo de la evaluación formativa de las sesiones de los talleres implementados.

Objetivo de la sesión: Reconocer nuestros logros como comunidad educativa e identificar acciones para continuar fortaleciendo nuestra vinculación.			
Actividad	Logros	Dificultades	Lo que puedo hacer
Inicio: saludo y video del trabajo previo	La combinación de la proyección del video y las reflexiones personales animaron la participación y reflexión grupal. Esto ayudó a proporcionar una introducción más vivencial y personal que abrió la discusión. Identificaron elementos en torno a la a los ejes y compartieron las acciones y actitudes que desearían mantener.	Las dificultades en la puntualidad orillaron a modificación de la sesión y algunos(as) no pudieron participar en esta primera reflexión.	Es importante hablar sobre la puntualidad para que todos(as) puedan ser partícipes de cada vivencia. Puede compartirse el video en el grupo en la red y así propiciar la discusión también con quienes no pudieron asistir.
Desarrollo: -Reflexión inicial de lo que hemos hecho: los logros que definen los pasos para seguir trabajando.	El video sensibilizó y refrescó lo realizado en el ciclo pasado lo cual dio mayor sentido a la reflexión y evaluación. Las familias respondieron con sinceridad exponiendo puntos de vista objetivos y ofreciendo alternativas desde diferentes posturas. Al presentarse diferencias en puntos de vista argumentaron sus opiniones y dialogaron. Propusieron alternativas desde sus vivencias en otras escuelas, pero también con base en la misma lista de cotejo siendo específicos en cómo lograr lo que se planteaba, aterrizando las ideas en acciones concretas y contextualizadas. Espontáneamente, las familias	Aunque se enfatizó que las acciones se adoptarían como comunidad, en algunas propuestas se enfatizaban sólo los cambios que debía realizar la institución y se perdía de vista la acción bidireccional.	Retomar lo que conozco de las familias para incidir en el acompañamiento mutuo, entre familias y docentes, y también entre las mismas familias para que las propuestas se concreten en ambas direcciones.

	reconocieron el esfuerzo y logro que representa ser constantes y estar más presentes en la educación de los(as) niños(as).		
Cierre -Definir el tema o acción para la siguiente sesión	Enfatizaron la importancia de empezar la documentación de actividades como una forma de estar enterados y de alguna manera ser parte de lo que pasa P1: “no es que lo que se hacía con las familias no haya sido bueno pero sí es diferente ahora porque se tienen cosas más concretas, como que puedes ver los avances y que lo que estamos haciendo se ve reflejado...” De aquí salió el interés de compartir y dialogar sobre lo que se ha documentado, ahora no sólo entre algunos o individualmente sino en grupo, entre todos(as).		Compartir con las docentes la idea de las familias e invitarlas a dialogar sobre la documentación con ellas, así podremos reconocer lo que ocurre con las actividades en ambos escenarios, de lo que nos hemos dado cuenta o cómo podemos seguir trabajando.

Análisis y reflexión en espiral.

De acuerdo con las observaciones en mi práctica cotidiana respecto a los ejes del flujo de información, la comunicación y la participación, además del marco teórico referente a ellos, construí indicadores para cada eje en una acción permanente entre teoría y práctica y viceversa.

Los indicadores para cada eje fueron:

- Participación

Tabla 7. Descripción de indicadores correspondientes al eje de análisis “participación”.

INDICADOR	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Reconocimiento	Mejía (2000) describe que el reconocimiento es un factor esencial para responder a la necesidad de las personas a ser aceptadas en su individualidad.	Identificación, valoración y reconocimiento de los aspectos positivos de una situación o de una persona al trabajar en proyectos comunes y en la relación cotidiana.
Aprendizaje compartido	Este indicador implica la riqueza de las interacciones entre las personas, en términos de sus relaciones interpersonales, la aparición de nuevas curiosidades y los conocimientos (Malaguzzi, 2011).	Intercambio de aprendizajes o saberes que aportan a la formación de las personas, esto a partir de conflictos cognitivos que aparecen de manera natural en las interacciones, dada la diversidad de perspectivas y experiencias.
Involucramiento	García (2003) señala que las propuestas de trabajo colaborativo entre instituciones y familias debe cimentarse en el entendimiento de que, si bien cada familia representa un recurso importante para los procesos educativos, no todas pueden o desean participar en el mismo grado.	Interés y grado en el que las personas se comprometen con las propuestas de trabajo
Toma de decisiones conjunta	Gubbins (s.f.) y Auerbach (2012) definen la toma de decisiones conjunta como un proceso de construcción colectiva donde se permite la democratización de la gestión escolar.	Elección conjunta de opciones o acciones con base a la expresión de propuestas, ideas u opiniones sobre un tema o asunto a resolver.

- Comunicación

Tabla 8. Descripción de indicadores correspondientes al eje de análisis “comunicación”.

INDICADOR	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Conocimiento mutuo	Se concibe como la profundidad de las relaciones entre las personas. De acuerdo con Vásquez (2014) el diálogo, como conocimiento del otro(a), conforma vínculos significativos que hacen de la comunicación una experiencia de aprendizaje.	Profundidad del conocimiento que se tiene de las personas y que se construye a través del diálogo y la convivencia.
Escuchar con todos los sentidos	Serrano (2003) describe la escucha como la capacidad para darse cuenta de todas las expresiones corporales, faciales y vocales de la persona con la que se conversa.	Saber escuchar quiere decir estar a atento(a) a las personas no sólo a través de lo que se oye sino a través de todos los sentidos, como la vista y el tacto, por ejemplo.
Seguridad para expresarse	Se fundamenta en la idea de Vella (2002) que implica el impacto que los papeles o roles de las personas tienen dentro sus relaciones, es decir, si como profesionales de la educación establecemos relaciones verticales, donde no hay posibilidad de desacuerdo, cuestionamientos o desafíos, el diálogo estaría muerto.	Establecimiento de relaciones horizontales donde se muestre apertura a la expresión y diversidad de puntos de vista, cuestionamientos o sentimientos sin temor a ser recriminados(as).

- Flujo de información

Tabla 9. Descripción de indicadores correspondientes al eje de análisis “flujo de información”.

INDICADOR	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Adopción de roles	De acuerdo con Flavell (1968) citado en (Rodríguez, 1996, p.254) cuando la información se proporciona de acuerdo a las inferencias sobre los intereses, expectativas, sentimientos y reacciones potenciales de las personas, es posible generar un sentimiento de empatía y comprensión.	Adopción de un rol distinto que permite valorar y priorizar las necesidades e intereses de las personas al brindar información, lo cual permite que se sientan tomadas en cuenta.
Transparencia y visibilidad	De acuerdo con Malaguzzi, (2011), la voluntad de apertura de los agentes para compartir informaciones concretas y visibles brindan transparencia sobre la vida en la institución educativa o la familia.	La información que se comparte transparenta los procesos educativos, la convivencia y las particularidades de la institución educativa o la familia, lo cual permite que las personas se sientan cercanas entre sí y parte de la comunidad.
Co-construcción del conocimiento	La información permite ampliar los marcos de referencia sobre las personas o situaciones conduciendo así a la adopción de determinadas posturas o la toma de decisiones (Stacey, 1996).	La información proporcionada amplía los conocimientos de las personas facilitando la reflexión sobre determinados temas o prácticas educativas en la institución educativa o la familia.

Para analizar y reportar el proceso de vinculación seguí un procedimiento cualitativo de tinte autoetnográfico que, como he descrito en el apartado del marco teórico, se basa en un análisis cultural que se entrelaza con la interpretación de lo personal, es decir, de mis comportamientos como investigadora, pensamientos y experiencia en la práctica profesional y en mi relación con

las personas. Esta aproximación resulta de gran ayuda para dar cuenta del proceso de construcción de relaciones vinculantes porque presta atención a las formas y sensibilidad con la que se llevan a cabo las prácticas educativas y lo que resulta de ellas.

Los registros que realicé permitieron un análisis de las experiencias de vinculación que resulta versátil, flexible y sensible a las necesidades. Fue un reto para mí como profesional de la educación porque implicó estar dispuesta a improvisar y reconstruir el proceso mediante estrategias y procedimientos cambiantes de acuerdo al contexto particular. Así fue como resignifiqué el hecho de que no existe un procedimiento único o el más correcto para realizar una investigación autoetnográfica, sin embargo, seguí el camino recorrido en otras investigaciones adoptando el procedimiento que fusiona las aportaciones de Heewon Chang (2008) y Ellis (2004) citada en Lagunes et al., (2010, p.13), estrechamente relacionado con el procedimiento que he descrito hasta ahora, ya que sugieren:

- Seleccionar una experiencia personal y apasionante, con la disposición para investigar conforme a lo que se sabe y se ha vivido. En este caso, la vinculación entre las instituciones educativas y las familias.
- Recolectar información pasada y presente a partir de la indagación en varios referentes para enriquecer el conocimiento de la experiencia (fuentes propias como bitácoras, registros etnográficos, grabaciones de video, fotografías, etc. o lo que se dice sobre el tema como teorías, periódicos, revistas, etc.).
- Clasificar la información, desde cuestiones simples como: cuándo, dónde, quiénes, etc., hasta categorías que permiten estar consciente de los ejes inmersos en la experiencia (el flujo de información, la comunicación y la participación).

- Analizar e interpretar para dar sentido a los datos. Como procesos concurrentes que se intercalan, dividiendo y conectando información para entender “las partes” del proceso de vinculación y cómo éstas se relacionan entre sí. Ello implicó paciencia, cercanía con los datos, una mirada transdisciplinaria y un sentido holístico de la experiencia, pues, al igual que en una onda concéntrica de un caracol, la autoetnografía implica describir y analizar la información conectando el impulso de la autobiografía (la mirada hacia el adentro) con el impulso etnográfico (la mirada hacia el afuera) (Ellis como se citó en Lagunes et al., 2010).
- La creación de la autoetnografía. Implica la construcción del texto final. Para ello elegí eventos representativos de la experiencia general para expandir el análisis en ellos.

A continuación, desarrollo el relato de mi experiencia profesional intentando formar un texto coherente y verosímil, con la intención de transmitir la esencia y complejidad de la experiencia de mi formación profesional a partir de la promoción del proceso de vinculación entre instituciones educativas y familias. El relato se acompaña de diálogos, emociones, interpretaciones y reflexiones propias de la investigación, las cuales presento en secciones intercaladas, a través de una voz más abstracta, aunque tratando de no perder la fluidez del texto.

Resultados

Como he descrito en el apartado del marco teórico, en la práctica cotidiana dentro de las instituciones educativas el tema de la relación entre agentes educativos(as) se ha investigado y analizado en relación a la participación de las familias dentro del contexto escolar. Sin embargo, mi interés se centra en cambiar esta visión de apoyo por la formación de alianzas y relaciones estrechas entre ambos agentes. Así que adopté el término de vinculación para trabajar en la construcción de relaciones basadas en el reconocimiento, el entendimiento, la comunicación y la confianza que facilitan la cercanía afectiva entre los(as) agentes, el establecimiento de metas comunes, la formación de alianzas y la toma conjunta de decisiones en los procesos educativos (Nashiki, et al., 2011; Auerbach, 2012; Epstein, et. al, 2002).

Para reportar la complejidad del proceso de construcción de vínculos me basé en lo que Schön (1998) denomina como proceso de reflexión-acción en el que la reflexión se refiere a una forma de conocimiento que involucra el análisis y la orientación de las acciones. Es decir, la reflexión me llevó a problematizar lo que vivía, hacía y observaba en mi práctica cotidiana como profesional de modo que pudiera reorientar mis acciones y optimizar mi quehacer educativo.

Con esto presente, los resultados de mi investigación se enfocan en el análisis de tres ejes que identifiqué como rectores en la construcción de vínculos, de acuerdo con la literatura y mi práctica educativa al implementar diversas estrategias de vinculación.: el flujo de información, la comunicación y la participación.

A continuación, describo y analizo cada eje, así como sus respectivos indicadores, a partir de una serie de situaciones representativas, es decir, ejemplifico a través de casos particulares la generalidad de mis reflexiones en la práctica.

La participación

“La gente construye paredes para mantenerse afuera; nunca ingrese por la fuerza, pues sólo encontrará más paredes detrás de las paredes. En esas paredes hay puertas, puertas al corazón y a la mente, y tienen una cerradura, encuentre la llave que abre la puerta, y tendrá acceso a la voluntad de otros...” (Green, R.)

A través de mi experiencia en los encuentros personales, las asambleas y los festivales, mi percepción sobre las visiones que las docentes tenían acerca de su vinculación con las familias se amplió. Me percaté de que la participación constituía una veta de análisis esencial para comprender el proceso de vinculación entre los(as) agentes pues el interés de las docentes para generar actividades con las familias recaía en aumentar su presencia en las instituciones, al mismo tiempo, para las familias representaba una de las exigencias principales de la institución y una de las señales más claras del interés en la educación de sus hijos(as), esto de acuerdo con los comentarios y opiniones de las familias y docentes:

Docentes:

D⁹: los papas se tienen que comprometer a seguir lo que hacemos aquí, asistir al taller y participar para dar continuidad a lo que se trabaja... la educación es en casa, nosotras sólo reforzamos lo que se necesita (bitácora, 11/09/2015)

⁹ La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

Existe una percepción de la vinculación muy centrada en lo que se ve, viendo a la participación sólo como la presencia de las familias en las actividades, específicamente en el taller... esto me está costando trabajo porque aún no encuentro la forma de mostrar que se participa de otras formas, como con ideas u opiniones... (bitácora, 11/09/2015)

D2: en la participación de las familias se ve el interés que ponen a la educación de sus hijos(as), por ejemplo, en las tareas tú puedes ver quién le puso más empeño, hay quienes escriben lo primero que viene a la cabeza, pero otros(as) hasta ilustraciones y márgenes ponen, se ve luego, luego quien se empeña más, eso pienso... (registro etnográfico, 24/09/2015)

Familias:

P1: quisiera venir siempre, pero con mi trabajo no puedo entonces tampoco puedo opinar en algo que no estoy... bueno lo que sí puedo es estar al tanto... (registro etnográfico, 04/09/2015)

M1: yo participo cuando puedo, pero no siempre puedo quedarme al taller o las actividades, sobre todo por mi trabajo. Es lo malo, aunque quieras participar no siempre se puede y eso a veces lo toman a mal... me da pena no quedarme, porque a veces hasta te miran distinto, por eso a veces prefiero mejor no hacer tanto caso, porque yo sé que es porque no puedo y no porque no quiera... (registro etnográfico, 04/09/2015)

P2: no todas las familias participan porque la mayoría de las veces somos las mismas personas que asistimos al taller... (registro etnográfico, 06/11/2015)

M2: no basta con asistir a las juntas o firmas de boleta, sino que hay que estar más presentes en otras actividades. (bitácora, 06/11/2015)

En mi investigación concibo a la participación como un proceso de implicación mediante el cual las personas toman parte de las decisiones y acciones educativas (Parra 2004). De acuerdo con García (2003), ésta depende de la existencia de propósitos comunes, una intensa comunicación y la disponibilidad o posibilidad para participar bajo el entendimiento de que cada uno(a) lo hace desde sus muy particulares posibilidades, todas igualmente válidas pues según los planteamientos de Flamey et al. (1999), está ligada a una noción de proceso y por ello puede variar en tipo, grado e intensidad en el tiempo y la realidad local donde tenga lugar.

En el desarrollo de mi investigación tomé como referente los planteamientos de participación de Flamey et al. (1999) en cuanto a los niveles de: información (estar informados para formarse una opinión), colaboración (aportar individual o colectivamente en términos de asistencia, pedagogía, disciplina o de gestión), consulta (opinar, tomando parte o no de las decisiones de escolares), toma de decisiones (asistir y participar con derecho a voz y voto en instancias máximas de toma de decisiones de los(as) agentes educativos(as) y control de eficacia (aportar, opinar y actuar para la mejora del desempeño de la institución educativa).

Con esto presente, implementé diferentes proyectos comunes que permitieron diversificar las oportunidades de participación de acuerdo con una meta común entre agentes educativos(as).

A continuación, presento los resultados de estas acciones organizándolos de acuerdo a los indicadores que construí sobre la participación, estos son: el reconocimiento, el aprendizaje compartido, el involucramiento y la toma de decisiones conjunta.

Los resultados tienen base en una serie de situaciones representativas que me permitieron compartir las reflexiones de lo que ocurrió en las instituciones educativas en relación a cada uno de los indicadores.

Reconocimiento:

Este indicador hace referencia a una forma de relación que permite visualizar, valorar y reconocer los aspectos positivos de una situación o de una persona al trabajar en proyectos comunes y en la relación cotidiana. Adopté las ideas de Mejía (2000) relacionadas con el reconocimiento como factor relevante para responder a la necesidad de las personas a ser aceptadas en su individualidad, lo que en el contexto de las relaciones interpersonales y de la

participación implica que se valore el derecho de cualquiera a ser escuchado(a) y visto(a) no sólo por su presencia sino por sus aportaciones en el ámbito intelectual y afectivo, favoreciendo así su autoestima y su ánimo para participar.

De igual forma, recuperé las ideas de Epstein (2011) respecto a la construcción de oportunidades de participación que se fundamentan en lo que las personas aportan y las habilidades que desarrollan, así como la valoración de los aspectos positivos de las situaciones de aprendizaje, es decir, de lo que existe y funge como recurso o fortaleza.

La planeación conjunta de los proyectos comunes, la diversificación de oportunidades de participación y la flexibilidad en su implementación permitió valorar la individualidad de las familias y la riqueza de sus aportaciones.

Tabla 10. Análisis de registros relacionados con el indicador “reconocimiento”.

Registro	Análisis
<p>Esta vez las familias (del preescolar) <u>han participado de varias formas</u> porque tienen variadas oportunidades para formar parte del proyecto... <u>las familias pueden aportar desde lo que pueden</u>, con la intención de <u>hacerles ver... que cualquiera de sus aportaciones es valiosa</u>... parece que ha funcionado porque... han aportado ideas e imágenes para realizar el boceto... y han hecho sugerencias al ver el boceto... (registro etnográfico, 24/09/15)</p>	<p>La diversificación de oportunidades de participación ayudó a dar valor no sólo a la presencia de las personas sino a sus ideas u opiniones, aumentando así la motivación para ser parte del proyecto.</p>
<p>Este viernes pintamos el mural (en el preescolar) ... <u>Algunas familias aportaron pinturas</u> el lunes y el martes, esto inquietó a C¹⁰, quien me comentó que</p>	<p>La diversificación de la participación movilizó las emociones ante la</p>

¹⁰ La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los

<p><u>tal vez lo hicieron porque no asistirían a pintar el mural</u>. Tratando de animarla, le comenté que tal vez nos sorprenderían <u>participando de las dos formas</u> y que en todo <u>caso aportar pintura también era una forma de ayudar</u> y habría que reconocerlo también... ella dijo “con que no todos traigan pintura” (risas)... comentar esto ayudó a disminuir su preocupación por una baja <u>asistencia en la actividad</u>. Ambas <u>vimos otra perspectiva de las cosas</u> y reconociéndonos como apoyo...</p> <p>El viernes <u>asistieron la mayoría de las familias, incluso quienes habían aportado pinturas...</u> C y D reconocieron sus <u>aportaciones para formar el boceto</u> y contar con materiales para pintar... yo <u>recalqué que las ideas de todos(as) también le daban valor al mural...</u> una mamá comentó:</p> <p>M1: “cuando pidieron las imágenes <u>nunca imaginé que quedaría algo así de hecho no me imaginaba cómo es que se iban a unir la ideas</u> si todas eran muy diferentes, y con dos temas menos... <u>pero todo se ve muy bien, unido</u>, a ver si no la regamos al pintar” (risas)</p> <p>I: <u>es cierto, que existieran dos temas para aportar ideas fue algo que me inquietó antes de hacer el boceto, pero después me di cuenta que nuestras ideas sobre los temas no eran tan diferentes y con los comentarios y sugerencias de C, D, mis compañeras y ustedes, todo se complementó muy bien...</u> incluidas las ideas de sus hijos(as)... (bitácora, 03/10/2015)</p>	<p>incertidumbre del cambio. Observé que podíamos vivir la experiencia de forma distinta y era importante reconocerlo para acompañarnos en el proceso de cambio a través del diálogo y la motivación.</p> <p>El reconocimiento al trabajo y las aportaciones realizadas no sólo se expresó de manera verbal, sino a través de gestos o con acciones, lo cual favoreció la autoestima y la confianza al resaltar los aspectos positivos identificados en las personas y en los resultados</p> <p>Reconocer la preocupación de la mamá y empatarla con mi vivencia ayudó a validar la individualidad y la colectividad, haciendo explícito el valor de lo común y de la participación como comunidad.</p>
<p><u>Al pintar el mural las familias comentaron:</u></p> <p>M1: ¡Se ve muy bien de lejos! Y de cerca también (risas), ya va tomando forma... <u>nos está quedando muy bonito</u> (toma una foto)</p> <p>P1: <u>luego me la pasas...</u> por como se ve <u>los niños nos van a ver como artistas</u> (risas)... de verdad (se</p>	<p>La dinámica y diálogo que iniciaba con el reconocimiento de las habilidades y los logros tanto individuales como colectivos propició mayor motivación y esfuerzo para seguir realizando la actividad.</p>

diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

<p>aleja del mural y lo mira detenidamente) ... va a quedar súper padre, <u>si no me creen vengan a ver...</u> ese color del pez quedó genial, <u>¿quién lo hizo?</u> P2: <u>fue M2</u> P1: <u>bien ¡eh! tienes talento</u> (le dice a M2, <u>tocando su hombro</u>) M2: <u>ni yo sabía que lo tenía</u> (risas) M3: <u>¿por qué no hicimos algo así antes?, si nos sale muy bien</u>, cuando yo venía hacíamos otras cosas, pero nada igual, con todos y así (la mamá formó parte de la primera generación de la escuela), que bueno que me tocó, la verdad, por lo menos <u>alcancé a disfrutarlo</u>. Angélica: <u>¿Cómo así?</u> M3: así, todos juntos, no sé cómo decirlo, pero se siente distinto M4: yo creo que <u>es distinto porque se ve un equipo</u>, o yo <u>nos veo así</u>, no cada uno por su parte sino todos <u>haciendo algo juntos</u>. I: y así ha sido, desde el inicio, con sus ideas e imágenes, porque sin ellas no tendríamos esto (señalo el mural... a todos trabajando). M3: eso es, <u>que no es algo que hagas y ya</u>, sino que <u>se va a quedar aquí</u>. (registro etnográfico y fotográfico, 23/10/2015)</p>	<p>El reconocimiento al trabajo y las aportaciones realizadas no sólo se expresó de manera verbal, las personas reconocen a través de gestos o con acciones, lo cual favorece la autoestima y la confianza al resaltar los aspectos positivos identificados en las personas y en los resultados.</p> <p>Observo que la afectividad “no sé cómo decirlo, pero se siente distinto” movilizó la participación y permite reconocer y construir el concepto de colaboración “haciendo algo juntos”.</p>
<p>En la develación del mural <u>C y D reconocieron el esfuerzo realizado durante todo el proceso del proyecto</u>: C: <u>gracias a todos...</u> por estar aquí, por participar... aquí <u>se ve que cuando nos organizamos y ponemos de nuestra parte logramos grandes cosas...</u> <u>cada uno(a) ha aportado mucho</u>, <u>durante todo el proceso</u>, desde las imágenes... hasta cuando pintamos... es muy bonito <u>ver cómo se cierra este proyecto que construimos entre todos(as)...</u> ahora que vean cómo quedó se darán cuenta de que <u>todo el esfuerzo se ve ahí reflejado</u> y lo mejor es que <u>sus niños(as) lo van ver también</u>. (13/11/2015)</p>	<p>El reconocimiento alimentó el estar y el sentir del grupo, fortaleciendo un sentimiento de satisfacción individual y colectivo.</p>

En estos registros el mensaje que se comunica es el valor que se le da a los esfuerzos y aportaciones de las personas “yo te veo y valoro lo que aportas”. De acuerdo con Vella (2002) la

energía que se genera en las personas sobre la valía de lo que aportan se fortalece y se propaga en el grupo lo que hace que se propague un sentimiento de seguridad en las relaciones. Todo esto favorece una mayor disposición del grupo para seguir involucrándose en otras actividades.

Como profesionales de la educación podemos propiciar las condiciones que colocan a disposición de las personas una gama amplia de opciones para involucrarse en los proyectos, lo cual permite a las personas sentir que se les toma en cuenta de acuerdo a sus posibilidades, lo que implica ser capaces de identificar esas posibilidades, pero también reconocer lo que hacemos y logramos, validar nuestras propias posibilidades y recursos. Vella (2002) señala, que las relaciones salen fortalecidas cuando tenemos en mente la importancia de validar y valorar lo que se dice, hace y siente. De no ser así, lo más probable es que se genere una sensación de que nada pasa o de que nada se valora, lo cual disminuiría la motivación para participar, como ocurrió en un proyecto común en el que se realizó una manualidad para trabajar la regulación de emociones en casa, tema que se venía desarrollando en el taller para familias:

Tabla 11. Análisis de un registro relacionado con el indicador “reconocimiento”.

Registro	Análisis
<p><u>Las familias (del preescolar) que asistieron tenían diferentes niveles de avance en la manualidad</u>, lo que generó un escenario que no contemplaba en la planeación de la actividad... <u>me sentí confundida y sin saber qué hacer</u>... el plan era elaborar la “caja de las emociones” con apoyo de sus hijos(as), sin embargo, algunas familias llevaban las manualidades terminadas, otras contaban con el material para realizarlas, como se había indicado, y otras sólo tenían algunas ideas de cómo realizarla... <u>Mi supervisora, propuso que las familias que ya habían terminado podían acompañar a quienes llevaban algún material. Intenté dar seguimiento a esa propuesta, pero algunas familias mencionaron que</u></p>	<p>Identifiqué que en mi práctica como profesional debía prescindir de las cuestiones ideales, ya que éstas me impedían responder a situaciones inesperadas, reconocer aquello con lo que contaba y lo que podía lograr.</p> <p>Mi dificultad para reconocer mis propias habilidades, como profesional, me generó confusión y la sensación de fracaso al percibirme sin de</p>

<p><u>no podían quedarse</u>, lo cual me llevó a proponerles que <u>antes de irse compartieran con el grupo lo que habían pensado hacer y cómo utilizarían la manualidad...</u> indiqué que <u>los(as) niños(as) ya no participarían</u> considerando que <u>no todas</u> las familias <u>podrían trabajar con sus hijos(as)...</u> me doy cuenta que <u>pasé por alto el esfuerzo de las familias que llevaban el material</u>. <u>Mis expectativas se centraron en lo ideal</u> de esta sesión y al romperse estas expectativas me centré en lo que no había o lo que no teníamos y <u>dejé de mirar lo que sí había...</u> nos quedamos con la sensación de no cumplir nada de lo planeado... (bitácora, 24/04/2015)</p>	<p>recursos o soluciones, lo cual pudo incidir en el interés de las familias en la actividad.</p>
---	---

Esta experiencia refleja la importancia de valorar la incertidumbre como una oportunidad para plantear nuevas formas de hacer las cosas. De acuerdo con Epstein (2011), trabajar desde el reconocimiento de lo que se puede hacer y de lo que cada uno(a) aporta empodera a las personas. En este sentido, la práctica educativa que se fundamenta en el reconocimiento de los esfuerzos y de los logros en las tareas de aprendizaje crea una sensación de seguridad que invita a la creatividad y la espontaneidad lo que convierte al reconocimiento en una de las tareas básicas de cualquier profesional de la educación.

Aprendizaje compartido:

Para la construcción de este indicador adopté los planteamientos de Malaguzzi (2011), quien señala que en los proyectos comunes las interacciones entre los(as) participantes generan situaciones de intercambio que aportan a la formación de las personas, enriqueciendo las relaciones interpersonales, la adquisición de nuevas curiosidades y los conocimientos. Por lo tanto, el aprendizaje compartido hace referencia a la posibilidad de crear un espacio en el que

caben distintos tipos de aprendizaje y se propician diversos conflictos cognitivos de manera natural dada la diversidad de perspectivas, habilidades, recursos y experiencias.

Los espacios generados durante el trabajo en las instituciones educativas, no sólo a través de los proyectos comunes sino de los encuentros personales, como los talleres, se consolidaron como entornos de gran riqueza en el intercambio y desarrollo de conocimientos, habilidades y valores gracias a las estrategias de vinculación

Tabla 12. Análisis de registros relacionados con el indicador “conocimiento compartido”.

Registro	Análisis
<p>Sesión del taller para familias (del preescolar) en la que se abordó el tema “regulación de emociones”</p> <p>M1¹¹: yo <u>cuando me enojo exploto</u> y la gente sabe ese es mi carácter, incluso yo les digo que no me hagan enojar porque ya conocen como me pongo.</p> <p>M2: <u>antes yo era así</u>, cuando me enojaba hería mucho y decía muchas palabrotas porque no podía controlarme, pero <u>después me recomendaron que cuando eso pasaba podía rasgar papel</u>, revistas... y aunque suene muy loco eso me ayudó... <u>así me tranquilizo</u>.</p> <p>P1: ahora que lo mencionas cuando <u>mi hija se enoja rompe revistas</u>, las hace bolas, las aplasta y ya luego se calma... <u>hemos notado que ya hasta que están en cachitos muy chiquitos es cuando se calma</u>.</p> <p>M1: <u>¡ah! pues algo que mi hija me enseñó para eso del enojo es respirar</u>, el otro día me sorprendió porque estaba peleando con su hermano y yo la regañé... ella</p>	<p>La experiencia previa de cada familia fue un recurso valioso para construir nuevas perspectivas sobre los temas y la práctica en casa, lo cual me motivó a cambiar mi postura de experta.</p>

¹¹ La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

<p>me dijo “respira, respira”, la miré y pues <u>lo que hice fue respirar</u> (risas), y <u>con eso como que me dio risa y se me olvidó el enojo</u>. Yo digo que eso lo aprendió aquí porque en casa nadie le ha dicho nada de eso. M4: lo que <u>mi hijo hace es gritar y meterse a su cuarto</u>, yo me he acercado a escuchar, empieza a hablar como reclamando o no sé, <u>cuando sale</u> ya podemos hablar bien porque <u>está más tranquilo...</u> (bitácora, 5/06/2015)</p>	
<p>En el cierre de este taller, las familias comentaron:</p> <p>“este espacio es como ver un camino abierto, porque muchas veces parece que las cosas no tienen salida y al <u>escuchar a otros papás veo que sí hay, aprendo y me ayudan a saltar los obstáculos, por eso vengo, porque le creo que me dan herramientas</u>”.</p> <p>“vimos <u>como el diálogo nos hizo aprender mucho de todos(as)</u>, conocernos mejor, a veces compartiendo experiencias muy personales... <u>eso a mí dejó los aprendizajes más valiosos</u>”</p> <p>“lo que más llevo es el <u>aprendizaje de las emociones</u>, al <u>hablar con ustedes</u> pude <u>conocer otras formas de ver las cosas</u>, las actividades que hacían eran muy sencillas y dinámicas”. (bitácora, 5/06/2015)</p>	<p>Visibilizar el protagonismo de las familias respecto al conocimiento práctico permitió crear un espacio de acompañamiento y aprendizaje que incidió en la satisfacción de las familias y por ende en su interés en participar.</p>
<p>Sesión del taller en el centro comunitario:</p> <p>El jueves, después de la presentación de la obra de teatro con los niños, <u>las mamás se animaron a proponer algo</u>:</p> <p>M1: “estábamos platicando y pensamos que ahora podemos como mamás <u>presentarles la obra para que ellos también nos vean a nosotras actuar</u>”</p> <p>Se organizaron y presentaron la obra... entre ellas <u>se recordaban la historia y retroalimentaban su actuación mientras los niños las observaban animados...</u> N1 se mostró renuente a que su madre participara... por momentos... intentaba desviar la atención de sus compañeros, pero <u>al mirar la actuación de su madre también se emocionó, puso atención y aplaudió</u>.</p>	<p>La iniciativa de las mamás y nuestra disposición para darles el mando de la actividad mostró a los(as) niños(as), y a las mismas mamás, el protagonismo que podían tener en el taller.</p>

<p>Las mamás expresaron: M2: <u>me gustó que las mamás pudiéramos trabajar juntas y hacer la obra, es algo nuevo para los niños porque también nos ven actuando</u> y además nosotras <u>aprendemos sobre cómo apoyarlos al ponernos en su lugar...</u> (bitácora y registro fotográfico, 8/04/2016)</p>	<p>Mostrar sus propias técnicas y formas de hacer teatro, así como de expresar sus emociones agradó mucho a sus hijos(as) y a las personas adultas nos motivó para facilitar más participaciones como éstas.</p>
<p>A partir de eventos como el de la sesión pasada, donde las familias (del centro comunitario) pueden compartir sus conocimientos y habilidades en las sesiones, he notado que <u>han empezado a moverse con mayor libertad y confianza... involucrándose de manera más activa en las sesiones, guiando y motivando a los(as) niños(as).</u> En la sesión del martes iniciamos la creación de una obra nueva... dos de las familias realizaron una entrevista a algunas personas... para indagar lo que sabían sobre las obras de teatro, después regresaron a la sala a contarnos lo que habían investigado usando los títeres... Ps1 felicitó a las familias por involucrarse en las entrevistas apoyando a sus hijos sin la necesidad de que ella las apoyara. M1 mencionó, <u>“me gustó ver cómo podemos ir apoyándolos en lo que hacen (a sus hijos) ... para que puedan ir haciendo las cosas”</u> ... En el caso del jueves, M2 (que tiene más tiempo trabajando con nosotras) <u>se involucró de lleno en la actividad de la sesión, no sólo explicando los elementos del teatro a NA1 y NO1 sino aportando ideas interesantes para la creación de la historia, esto brindó una guía importante para establecer el título de la obra y las características de las instituciones educativas.</u> M2: y se imaginan que se abra el telón... (con las manos simula que se abre) ¿cuál creen que sería el mejor título para la obra? Uno que llame la atención para que todos vengan a vernos. NO1: (con cara de sorpresa) yo creo que “la historia de los monstruos”. NA1: si ¡para que les de miedo! ... (bitácora,13/04/2016)</p>	<p>El haber valorado las aportaciones de las familias nos ayudó a mostrar y desarrollar mayor apertura y flexibilidad como facilitadoras, lo cual animó al grupo a seguir construyendo el aprendizaje conjuntamente, a participar de manera más activa y a construir nuevas formas de trabajo.</p> <p>La sensación de logro en el apoyo del aprendizaje de sus hijos(as) les dio seguridad a las familias para participar con mayor frecuencia y por iniciativa propia, compartiendo lo que saben con mayor confianza.</p>

El hecho de que aprovechara como psicóloga escolar cualquier espacio de encuentro con los(as) agentes educativos(as) me permitió construir redes de conocimiento, un aprendizaje

compartido entre ellas y entre todos(as), lo cual corresponde con las reflexiones que Vila (1996) realiza sobre el aprendizaje basado en una postura de relaciones horizontales donde cada uno(a) puede ser alternativamente educador(a) o aprendiz. Esto implicó una reflexión constante sobre la práctica educativa en relación a las ideas acerca del “saber” y la “postura” experta, pues como Coll (2004) y Gubbins (s.f.) señalan, una dinámica participativa como ésta ayuda a desvanecer las fronteras tradicionales de las nociones del saber, de conocimiento experto y de la separación de quien “sabe” (y que no tendría ya nada que aprender) y quien no (y tendrían que aprenderlo todo). Así construimos una comunidad, a partir de alianzas basadas en relaciones horizontales que invitaron a las familias a tener mayor protagonismo en las instituciones educativas.

Involucramiento:

Este indicador hace mención a las muestras de interés y el grado en que las personas se involucran en las propuestas de vinculación y se fundamenta en la idea de García (2003) respecto a que, si bien, cada familia representa un recurso importante para los procesos educativos, no todas pueden o desean participar en el mismo grado. Lo anterior cobra relevancia para los(as) profesionales de la educación ya que en la práctica cotidiana habría que distinguir y reflexionar sobre estos grados de involucramiento desde la medida y el entendimiento para generar acciones que motiven el interés y el compromiso de las personas.

La implementación de estrategias de vinculación en los proyectos comunes y los encuentros personales con las familias favorecieron el grado de involucramiento de las familias guiando mi reflexión sobre el rol como facilitadora de la participación.

Tabla 13. Análisis de registros relacionados con el indicador “Involucramiento”.

Registro	Análisis
<p>Al final de la sesión (del taller para familias del preescolar) <u>C comentó con nosotras que las familias le han señalado que observan situaciones que las desconciertan, como miradas entre nosotras, aspectos de organización y situaciones en las que sienten que sus participaciones se cortan...</u> seguramente <u>esto está incidiendo en el involucramiento de las familias en el taller...</u> (bitácora 12/12/2014)</p>	<p>Las dificultades en el desarrollo de las sesiones incidieron en la confianza de las familias generando desconcierto sobre nuestras habilidades como profesionales y desinterés en la actividad.</p>
<p>Me parece relevante destacar que <u>la dinámica de las últimas sesiones ha permitido el diálogo y la reflexión con base a las aportaciones de las familias (del preescolar) sobre sus vivencias personales...</u> me hacen ver la riqueza y fluidez de la sesión cuando se <u>propicia el intercambio y la posibilidad de escucharnos...</u> <u>La participación de las familias ha sido más activa... por momentos han guiado la discusión, identificando conclusiones, ligando experiencias y propiciando la reflexión de todos(as) a través de preguntas u opiniones...</u> Es gratificante ver el <u>avance que hemos tenido en la conducción de las sesiones,</u> veo a las <u>familias más animadas e involucradas</u> en el taller, creo que cumplir los acuerdos de la evaluación ha servido para aumentar el compromiso de las familias y de nosotras mismas para fortalecer el taller... (bitácora, 22/05/2015)</p>	<p>Propiciar relaciones horizontales donde cada uno(a) puede aportar su saber o experiencia facilitó el involucramiento de las familias.</p> <p>El cambio en la seguridad al conducir las sesiones, así como el cumplimiento de acuerdos brindó confianza en nuestras habilidades y nuestras acciones como profesionales incrementando así la confianza e interés en participar.</p>
<p>El martes <u>nos organizamos para realizar todas las actividades planeadas (en el preescolar), buscando la manera de apoyarnos entre todas...</u> Mis compañeras <u>fueron muy solidarias...</u> al momento de pintar con los(as) niños(as), <u>Ps1 se encargó del registro fotográfico y me auxilió para resolver los inconvenientes que surgían, sus ideas y apoyo me hicieron sentir muy segura y creativa en la actividad.</u> <u>Nuestra colaboración y actitud como equipo fue algo que motivó a los(as) niños(as) y los(as) involucró más en la actividad.</u> Considero que <u>hemos formado acuerdos con mayor frecuencia</u> formulando</p>	<p>La cercanía, las atenciones y la colaboración entre colegas permitió crear un espacio de seguridad y un ambiente agradable en los que las ideas fluyeron con mayor facilidad y que además influyeron en la motivación para participar.</p>

<p>preguntas que nos ayudan a confirmar los planes y nuestras intenciones en cada actividad (registro fotográfico y bitácora, 10/11/2015)</p>	
<p>M1: <u>“ver el empeño que ustedes ponen en hacer las cosas diferentes (en el taller del centro comunitario), ayudarnos a trabajar con nuestros hijos(as) nos motiva a venir y hacer cosas juntos(as), gracias de verdad”</u>. (bitácora, 08/04/2016)</p>	<p>El involucramiento, al igual que los demás indicadores implicaron un sentido de reciprocidad y congruencia.</p>
<p>Reflexión personal después de una de las pláticas informativas en la primaria: <u>La emoción te mueve a mostrar alegría... a hacerlas sentir valoradas por sus ideas, opiniones y experiencias. Te impulsa a dar lo mejor de ti con gusto, y al mismo tiempo se intensifica al observar el efecto positivo en las personas a través de su involucramiento al participar... Tomar esa emoción y volverla un motor ayuda a enfrentar situaciones tensas o complicadas a partir de una actitud abierta, propositiva cuando las respuestas de las personas no son las que esperamos....</u> (bitácora, 14/04/2016)</p>	<p>La emoción movilizó el interés de las personas en las actividades. Darme cuenta de esto implicó que valorara lo que ya realizaba en la cotidianidad para valorar las emociones de los(as) demás y aprendiera a darle importancia y atención a mis propias emociones.</p>
<p>Ésta semana en el taller (del centro comunitario) M1 y P1 <u>invitaron a “la abuela” ... la invitamos a participar en la obra... hace unas sesiones Araceli también invitó... a su esposo y en otra ocasión a su hermano. Correr la voz y compartir la experiencia del taller con otras personas que son cercanas a ellos(as) nos motiva...</u> (bitácora, 05/05/2016)</p>	<p>Un ambiente de bienvenida, donde todos pueden participar invitó a un mayor involucramiento y con ello el deseo de compartir esa vivencia con otros(as).</p>

En estos registros quiero rescatar lo importante que fue desarrollar habilidades para la consolidación de un equipo de trabajo para dirigir las actividades a partir de una reflexión constante sobre la práctica misma, siendo sensibles al involucramiento de las personas y los aspectos que pueden estar incidir en la disposición de las familias. La posibilidad de modificar las acciones cotidianamente rumbo a la mejora de las acciones educativas comunica compromiso y entrega a las familias, que en un efecto de correspondencia actúan con un mayor involucramiento en las actividades, pues, de acuerdo con el principio de compromiso que

describe Vella (2002) trabajar por una participación activa buscando el compromiso mutuo en ellas, facilita que la comunidad educativa muestre mayor interés en su proceso de aprendizaje.

Resalto también la importancia del aspecto afectivo que Vella (2002) indica debe estar presente en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje porque facilita la creación de ambientes de bienvenida y las familias que se sienten acogidas por las instituciones pueden a su vez sentirse más motivadas a involucrarse en las actividades.

Toma de decisiones conjunta:

Para este indicador adopté las ideas de Gubbins (s.f.) y Auerbach (2012) sobre democratizar la toma de decisiones como requisito fundamental para descentralizar la labor educativa. La toma de decisiones conjunta se refiere a la posibilidad de involucrar a las personas en un proceso de construcción colectiva donde la elección conjunta de opciones o acciones educativas se basa en la expresión de propuestas, ideas u opiniones de los(as) involucrados(as).

Las estrategias de vinculación implementadas en el desarrollo de los proyectos comunes y de los encuentros personales permitieron que la participación en la toma de decisiones favoreciera el sentido pertenencia, la determinación de roles y la responsabilidad compartida.

Tabla 14. Análisis de registros relacionados con el indicador “Toma de decisiones conjunta”.

Registro	Análisis
Esta semana discutimos sobre la comunicación como equipo (en el preescolar)... debido a una serie de intentos por mejorar la comunicación con C y D ante pequeños malentendidos o acuerdos que no se concretan <u>reflexionamos sobre nuestras acciones y actitudes cotidianas en relación a C y D, sobre cómo</u>	La toma conjunta decisiones implicó aprender a escuchar, proponer y negociar. En esta negociación fue necesario entender que ceder no es eliminar las ideas propias, sino

podríamos tomar sus propuestas o indicaciones, negociarlas y complementarlas a partir de una postura comprensiva, con argumentos que permeen la negociación... basadas en las necesidades o intereses compartidos... ellas también se sientan tomadas en cuenta y valoradas a través de lo que decimos, de cómo lo decimos y de lo que hacemos... Acordamos tener un esquema de trabajo más organizado identificando 1 o 2 responsables de proyectos, cuando surjan, para poder realizarlos de forma más sistemática; dando seguimiento a los acuerdos o roles de trabajo, la comunicación y el intercambio de información oportuno...

Siguiendo estos acuerdos, Ps1 y yo decidimos fusionar nuestros proyectos de investigación para plantear una propuesta del festejo navideño... propusimos realizar una pastorela en la que pudieran participar niños y familias... lo comentamos con C y D... de forma similar al proyecto del mural realizamos una asamblea para comentarlo con las familias... aceptaron la propuesta y realizamos algunos acuerdos. Decidieron participar en 3 acciones principalmente:

1) como personajes de la obra: 3 mamás se ofrecieron considerando que tenían mayor posibilidad para asistir a los ensayos...

2) realizando la escenografía de "la noche estrellada"...

3) realizando un árbol de navidad (pintado o dibujado) en el que se representara a toda la comunidad educativa (familias, educadoras y psicólogas) ...

Se propuso un responsable para organizar los detalles y acciones pertinentes de cada actividad... M1 avisó que no podría asistir a la asamblea así que la invité a adaptar la pastorela para que el lenguaje fuera más sencillo para niños(as) y el contenido más breve.

Los espacios creados en las redes sociales ayudarán a dar seguimiento a los acuerdos... estar al tanto de lo que pasa y opinar sobre ello, aunque no estuvieran presentes en el espacio de familias... al final de la asamblea, surgió una propuesta de las familias...

P1: si nos vamos a comprometer en estas actividades entonces hagámoslo en serio y pongámonos como meta estar aquí una hora todos los viernes"

crear una nueva a partir de lo que aporta cada persona, es decir, no significa aceptar lo que propone la otra persona sólo para salir rápido de una situación o que la otra persona deba aceptar por completo nuestra propuesta.

Identificar las fortalezas y plantear un plan de trabajo claro y abierto a la opinión de todos facilitó la toma de decisiones en la creación y desarrollo de proyectos comunes, dando lugar a la iniciativa para participar y la definición de roles de participación más efectivos y claros.

P2:si queremos dar un seguimiento es necesario... porque cada 15 días es difícil, y con la junta de consejo más... yo llegué tarde hoy (risas), pero si estoy de acuerdo.

M1:si ya vemos buenos resultados ahora, imagínense cada semana...

M2: ¿quién vota porque sí?

... después de tanto esfuerzo para acercarme a las familias, creer en las propuestas que planteo, debatir sobre lo que necesitamos cambiar, puedo ver que, poco a poco, reconocen la importancia de su participación y toman la iniciativa para proponer... así, reconociendo sus esfuerzos, abriendo el abanico de posibilidades para la participación, atendiendo sus dudas, haciendo explícitos sus recursos personales, escuchando sus dificultades y motivándolas continuamente es que hemos podido dar este gran paso hacia la participación activa y democrática...

ha sido muy difícil, a veces decepcionante y desgastante, por los problemas de comunicación que se han generado a partir de la diferencia en los puntos de vista o los malos entendidos, o el desánimo cuando los planes no son bien recibidos o no salen como esperas, pero empiezo a darme cuenta de que esos conflictos o incertidumbres nos han encaminado hacia la acción conjunta... (bitácora, 04/12/2015)

Dar voz y voto a las familias ayudó a construir un espacio donde las aportaciones eran valoradas, lo cual facilitaba el ejercicio de estilos de relaciones más democráticas y de confianza.

El éxito en la práctica profesional estuvo ligado a la aceptación de situaciones inesperadas o de disenso pues son estas situaciones las que ayudan a plantear la importancia de negociar y actuar de manera conjunta para elegir una solución.

La construcción de un espacio donde las personas podamos encontrarnos, de forma real y cercana, a través de la comunicación y el reconocimiento, la motivación para participar y la escucha activa de nuestras inquietudes y necesidades también se construyen sobre situaciones de desencuentro, pues la diversidad en los puntos de vista necesariamente nos lleva a enfrentarnos. Como psicóloga escolar desarrollar la capacidad reflexiva alrededor de los conflictos me llevó a dejar de evitarlos y en lugar de ello aprovechar las oportunidades para buscar soluciones en contextos de disenso; es decir, formar un equipo de trabajo en el que los espacios nos

permitieran discutir y compartir diferentes puntos de vista a fin de que el debate nos llevara a tomar y poner en práctica decisiones concretas (Vandenbroek, 2013).

La comunicación intensa, la voluntad para llegar a acuerdos y la constancia para llevarlos a la práctica favoreció la confianza de las personas en que lo que se decidía conjuntamente, se respetaba y aportaba a la dinámica cotidiana de la institución. Es decir, el compromiso mutuo consolidó la toma de decisiones conjunta. Me di cuenta entonces que nada fructífero ocurre a la fuerza o por obligación, como psicólogos(as) escolares nos corresponde encontrar las llaves de las puertas que nos lleven al corazón y a la mente de las personas. Si respondemos a sus necesidades o preocupaciones podremos facilitar la participación y los procesos educativos.

La comunicación

“Así, hablamos no sólo cuando abrimos la boca, hablamos cuando caminamos, sonreímos, miramos al otro que también nos mira, pues las palabras son signos que no sólo se escuchan, también se ven, tienen ojos, respiran, se mueven y conmueven el corazón de nuestros actos”
(Gorda, V.)

A través de mi práctica educativa en las comunidades educativas, tanto en el trabajo al interior del equipo de la sede de comunidades aprendizaje como con las docentes y las familias, experimenté diversas situaciones que pusieron a prueba las habilidades comunicativas de quienes integrábamos la comunidad; nuestra capacidad de escucha, la seguridad para expresarnos y argumentar las propuestas o acciones de trabajo colaborativo, nuestra disposición para entender las expectativas o posturas de los(as) demás, así como las actitudes para mantener un diálogo abierto dirigido a la formación de acuerdos y esfuerzos conjuntos a favor de la educación de los(as) niños(as). Como he descrito en el apartado anterior, las diferencias en los puntos de vista y las actitudes en las relaciones generaban situaciones de desencuentro. De aquí que, al igual que en otras investigaciones (García 2003; Epstein et al. 2002; Grant y Ray, 2013) identificar a la comunicación como un eje rector para la construcción de relaciones estrechas basadas en el reconocimiento, el entendimiento y la confianza.

Fundamenté la definición de este eje en los planteamientos de Catarsi (2011) y Vásquez (2014) quienes hablan de comunicación desde una visión ampliada, relacionada con la construcción del conocimiento, argumentando que no sólo supone el intercambio información, sino de un proceso interpretativo mediante el cual las personas podemos relacionarnos,

adaptarnos a los entornos y también a las personas. La comunicación comprende también experiencias de aprendizaje que resultan del pensamiento, las emociones y las prácticas culturales mediadas por el diálogo y la construcción de vínculos. Es decir, más allá de la emisión de mensajes entre emisores y receptores representa una práctica cultural en la que se configuran saberes, imaginarios, sentidos y sentimientos (Vásquez, 2014).

Si vemos la comunicación como un escalón hacia la participación podremos reconocer que ser escuchado(a) y poder escuchar al otro(a), expresar ideas o emociones e intercambiar puntos de vista consolida las relaciones y establece condiciones para la participación.

Con ayuda de estos planteamientos y a partir de mis experiencias comunicativas en los encuentros personales (asambleas y talleres) y espontáneos construí los siguientes indicadores, sobre los cuales presento algunos ejemplos, que dan cuenta de la sistematización de mi práctica educativa en torno cada uno de ellos.

Conocimiento y aprendizaje mutuo:

Este indicador tiene que ver con la profundidad de las relaciones que se construyen entre las personas. Es decir, se trata de la posibilidad de conocer al(a) otro(a) a través del diálogo, saber más sobre lo que piensan, sienten o viven, para generar un intercambio generoso en cuanto al “aprendizaje de vida”, aquel que de manera espontánea se da en la interacción con los(as) demás. Para este indicador adopté el planteamiento de Vásquez (2014) respecto a poder “comprender lo que significa comprender” (p. 67). El diálogo, como conocimiento del otro(a), de nosotros(as) y del mundo permita la conformación de vínculos significativos, que hace de la comunicación una experiencia de aprendizaje.

Durante los encuentros personales y espontáneos, la implementación de las estrategias de vinculación permitió descubrirnos en lo individual y en lo colectivo, al conocernos, reconocernos y aprender de lo que se compartía a través del diálogo.

Tabla 15. Análisis de registros relacionados con el indicador “Conocimiento mutuo”.

Registro	Análisis
<p>Proyecto común en el preescolar: mural colectivo.</p> <p>Esta semana realizamos los últimos detalles del mural, <u>C¹² y D me apoyaron detallando algunas figuras.</u> Mientras pintamos <u>hablamos sobre anécdotas de nuestras familias... les hablé de las vivencias en las comunidades educativas en Pistoia (Italia), ya que tenían mucho que ver con la filosofía educativa de esta institución...</u> debido a una situación delicada de la cual se acababan de enterar, <u>ellas me compartieron experiencias difíciles de su vida</u> relacionadas con la salud y las decisiones complejas a las que se han enfrentado ... <u>me sentí con la confianza de comentar sobre una vivencia similar... lo cual nos llevó a expresar opiniones sobre el tema de manera más tranquila y a seguir comentando sobre nuestra convicciones en la educación a raíz de lo comentado sobre las escuelas de Pistoia... compartir experiencias y aprendizajes sobre nosotras llevó la relación a un trato más cercano...</u> ahora entiendo un poco más sobre sus preocupaciones en el cuidado y protección de los(as) niños(as), sobre <u>su visión de la educación los valores que la acompañan...</u> mientras que las</p>	<p>Abrir oportunidades de diálogo con C y D ayudó a diversificar los temas, pasando de los temas de trabajo a asuntos cada vez más personales.</p> <p>Mis respuestas a lo que me compartían respondió a u necesidad de ser escuchadas y comprendidas en el momento en que lo necesitaban, algo que permitió descubrirnos como personas y como equipo de trabajo. Lo cual dio pie a un trato más cercano.</p> <p>Un mayor conocimiento de las personas da pauta a la</p>

¹²La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

<p><u>opiniones y anécdotas</u> me ayudan a ver, en lo cotidiano, que <u>cada contexto de las familias e historia explica su comportamiento e ideas...</u> incluso creo que el clima de <u>la plática ayudó a tratar un tema</u> que habíamos comentado sobre el mural y que había sido <u>difícil</u> de concretar, debido a la diferencia de puntos de vista respecto a si se borraba o no una figura que realizó uno de los papás, porque a su parecer era poco estético... aprovechando el clima de la plática... <u>les comenté sobre la importancia de respetar los trazos de cada papá y mamá</u> puesto que son aportaciones que hicieron desde lo que saben y pueden hacer, aunque no resulten del todo estéticas <u>representan su esfuerzo y apoyo...</u> la discusión nos llevó varios minutos, al final logramos respetar al máximo la esencia de cada familia en los trazos...</p> <p>Me doy cuenta de que <u>conocer más sobre lo que pensamos y sentimos nos acerca</u> y permite que hablemos en <u>otro tono y forma sobre una mayor diversidad de temas...</u> esta vez sentí <u>más segura para negociar con ellas</u>, quizás porque <u>tenían mayor confianza en mí y en las coincidencias en nuestras formas de ver la educación...</u> (bitácora y registro fotográfico, 13/11/2015)</p>	<p>comprensión de sus acciones o posturas.</p> <p>El conocimiento de posturas comunes en torno a la educación influyó en mi seguridad y su apertura para tratar una situación que antes habían ocasionado roces por la diferencia de opiniones.</p> <p>Conocer más sobre nosotras nos brindó mayor tranquilidad y certeza respecto a que lo que hacemos va en un mismo sentido, lo cual me dejó la sensación de poder negociar con seguridad en futuras ocasiones.</p>
--	--

A partir de esta experiencia comprendí de manera más clara que conocer a las personas y estrechar las relaciones entre ellas no sólo se trata de compartir información con ellas también es necesario dejarnos conocer y querer conocer al otro(a), sobre lo que nos pasa o pensamos, conectar con la información que se comparte a partir del significado que tiene para la otra persona, pero también del que yo le doy. Esto permite entrelazar las experiencias, ideas y opiniones para formar significados compartidos. Identificar lo que me generaba la información que C compartió me ayudó a decidir cómo responder a ello. Esto me llevó a pensar en lo que Catarsi (2014) señala sobre la profesionalidad educativa, pues, aunque es alimentada por las competencias técnicas la sensibilidad siempre nos ayudará a mantener un equilibrio

imprescindible para asumir plenamente nuestra responsabilidad de ayuda, con la cercanía debida hacia los(as) demás.

Por otro lado, en función del diálogo pude aprender con y de ellas sobre nuestras distintas visiones sobre la educación ampliando mi comprensión sobre su comportamiento, sus ideas y expectativas, lo cual pudo ocurrir de forma recíproca con ellas en relación a su comprensión de mi forma de ser, pensar y sentir. Lo que aprendimos la una de la otra, y sobre nosotras como equipo de trabajo, propició una actitud más abierta en la relación de colaboración reflejada en la discusión y decisión sobre la modificación del mural.

Escuchar con todos los sentidos:

En mi investigación, saber escuchar implicó estar atento(a) a las personas no sólo a través de lo que escuchaba sino a través de todos los sentidos, con todo el cuerpo. Serrano (2003) dice que escuchar significa darse cuenta de todas las expresiones corporales, faciales y vocales de la persona con la que se conversa. Entonces ser escuchado(a) y escuchar a los(as) otros(as) nos ayuda a construir nuestras relaciones y por ello es importante que como profesionales de la educación desarrollemos y actuemos para favorecer esta capacidad. Sobre esto, Mejía (2002) señala que es necesario captar la atención de la otra persona: elegir el momento y el lugar apropiado, intentar que el(a) otro(a) se sienta cómodo(a) cuando le hablamos, hablar con sinceridad, pero sin acusar a nadie, tomarnos el tiempo para hacerlo y también querer oír lo que nos tienen que decir. La manera de escuchar denota el interés y respeto por las personas, de modo que influye en la comunicación, seguridad, confianza, comprensión e intimidad.

En mi práctica cotidiana en las instituciones educativas identifiqué distintas acciones que ayudaban a crear condiciones para la escucha y la comunicación con las familias.

Tabla 16. Análisis de registros relacionados con el indicador “Escuchar con todos los sentidos”.

Registro	Análisis
<p>En la primera sesión del taller (del centro comunitario) M1 expresó que nos extrañaba porque nuestras actividades le servían a su hijo... <u>nos contó que en las últimas semanas NO1¹³ había estado muy inquieto e incluso la habían mandado a llamar en su escuela para hablar sobre su comportamiento...</u></p> <p>Durante la sesión <u>observé que NO1 tenía mucha energía...</u> se mostró muy inquieto, <u>M1 le llamó la atención varias veces...</u> <u>en privado nos comentó que se desesperaba mucho ante esta situación...</u> <u>Ps1 y yo tratamos de...</u> adaptar las actividades para practicar la respiración a través de la música y el movimiento del cuerpo...</p> <p>Al final de la sesión Ps1 y yo hablamos... y <u>consideramos que la idea sobre realizar trípticos para las familias podría utilizarse iniciando con algunas ideas para manejar la respiración en casa...</u> para su elaboración consideramos pertinente basarnos en la experiencia de la sesión con las familias <u>retomando el concepto de la respiración, sus beneficios, la distinción entre ritmos rápidos y lentos de la respiración y sus efectos,</u> así como algunos ejercicios para realizar en casa (bitácora, 22/10/2015)</p>	<p>Poder identificar la preocupación de M1 en su discurso nos ayudó a prestar mayor atención en el desarrollo de la sesión para observar qué ocurría con NO1.</p> <p>Atender la preocupación y desesperación de M1 e inquietud de NO1 requirió de una comunicación más intensa como facilitadoras basada en nuestra sensibilidad para percibir lo que ocurría y la manera en la que podíamos organizarnos como equipo para trabajar en la sesión sin pasar desapercibidas estas emociones.</p>
<p>El día martes (en el centro comunitario) realizamos las obras de teatro utilizando sombras... al ensayar <u>observé</u></p>	<p>La observación y reflexión durante la actividad nos</p>

¹³ La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

<p>que... NO1 y M1 tenían ciertos roces porque NO1 no seguía de manera exacta los diálogos que M1 le mencionaba al cambiar algunas palabras... me dediqué a observar esta mancuerna durante la sesión y comenté a mi compañera lo que estaba ocurriendo para estar pendientes... En la presentación tuvieron un momento incómodo, a NO1 le costó trabajo hablar en público, su tono de voz era muy bajo... M1 le decía murmurando “más alto, más alto, porque no se te escucha”, NO1 volteó a verla y preguntó ¿qué? Miré a M1 cada vez más ansiosa, pues lo apresuraba para contar la historia, entonces NO1 reinició la historia en voz baja, por lo que M1 empezó a decirle que subiera la voz... M1 subió cada vez más el tono de su voz y NO1 volvió a quedarse callado... “¿por qué no hablas más alto, si ya te dije que no se escucha?” le decía a su hijo... yo intervine para apoyarlos “qué crees NO1 lo que tu mamá quiere decirte es que hasta allá atrás tus amigos no te escuchan, intenta hablar más alto ¡va!”</p> <p>... Ps1 animaba a las demás familias a apoyar a NO1 y motivarlo para seguir la obra...</p> <p>Al final de la sesión me acerqué a M1, mientras las demás familias buscaban cuentos, le pregunté cómo se había sentido en la sesión, ella habló sobre su ansiedad al ver que su hijo se quedaba callado o hablaba bajito, nos contó que... antes asistía a la terapia de lenguaje...</p> <p>Ps1 se acercó y después de escucharla... la animamos a estar tranquila y a contar con nuestro apoyo cuando se volviera a presentar una situación similar en la que se sintiera ansiosa... así la apoyaríamos juntas. Ella comentó que se había dado cuenta de que eso sólo pasaba con ella... “es como si él sintiera que yo le voy a decir algo siempre” ... le reiteramos que la apoyaríamos en las sesiones... nos agradeció mucho y respiró (bitácora, 15/03/2016).</p>	<p>ayudaron a mantenernos al tanto de lo que ocurría con todas las familias y a apoyar en el momento necesario.</p> <p>Las posturas y los tonos de voz comunicaron el sentir de las personas por lo que hay que estar al tanto y encontrar la formas de responder a través de posturas y tonos adecuados.</p> <p>Nuestra comunicación como facilitadoras nos permitió asumir roles específicos para atender este tipo de situaciones, lo que ayudó a mostrarnos como un equipo organizado y atento a las necesidades del grupo.</p> <p>Buscar espacios privados para hacer explícito nuestro apoyo sin juicios ni presiones generó gratitud y satisfacción en las familias, facilitando así la comunicación y la confianza entre ellas y nosotras.</p>
--	--

En estas experiencias me es posible destacar el beneficio de mantener los sentidos atentos durante el desarrollo de las sesiones ya que esto me permitió reflexionar sobre el logro de mi práctica educativa. Prestar atención a los rostros, los tonos de voz, las posturas y los silencios me

ayudó a identificar las emociones de las familias y sus hijos(as), los momentos en que necesitaban apoyo y el tipo de apoyo podía proporcionar yo o nuestro equipo de trabajo. Así mismo, el diálogo constante que mantuvimos como facilitadoras con las mamás nos permitió mantenernos al tanto de sus intereses y preocupaciones y mostrar atención, interés y cuidado respecto a lo que nos compartían o lo que observábamos. Así fue como a partir de la comunicación se fue creando el clima de confianza e intimidad al que alude Mejía (2000).

Seguridad para expresarse:

Este indicador se fundamentó en la idea de Vella (2002) sobre el impacto que los papeles o roles de las personas tienen dentro sus relaciones, es decir, si como profesionales de la educación establecemos relaciones verticales, donde no se dé cabida al desacuerdo, a los cuestionamientos o los desafíos, el diálogo estaría muerto. Por tanto, este indicador hace referencia al establecimiento de relaciones horizontales en las que se muestra apertura a la expresión de diferentes puntos de vista, cuestionamientos o sentimientos, sin el temor ser recriminados(as).

A través de las estrategias de vinculación implementadas en los encuentros personales y espontáneos, así como en la realización de proyectos comunes se construyeron espacios abiertos a las opiniones y propuestas de las personas que ayudaron a consolidar las relaciones horizontales dentro de las comunidades educativas. Por ejemplo, del espacio de familias recupero la siguiente experiencia.

Tabla 17. Análisis de registros relacionados con el indicador “Seguridad para expresarse”.

Registro	Análisis
<p>Espacio de Familias (en el preescolar):</p> <p>Al final de la sesión del taller para familias <u>C¹⁴ comentó con nosotras que las familias le señalaron que observan situaciones que las desconciertan, como miradas entre nosotras, aspectos de organización y situaciones en las que sienten que sus participaciones se cortan...</u> seguramente <u>esto está incidiendo en el involucramiento de las familias en el taller...</u> (bitácora 12/12/2014)</p> <p>Para dar <u>seguimiento a las observaciones de las familias</u> realizamos una <u>evaluación grupal</u> que retroalimentara la forma en la que hemos trabajado a través de 3 preguntas abiertas: <u>¿Cómo me he sentido en las sesiones y por qué? ¿Qué me ha gustado del taller y por qué? ¿Qué no me ha gustado del taller y por qué?</u></p> <p>Las familias dudaron un poco, entonces las <u>invitamos a confiar</u> en que <u>sus opiniones serían útiles para mejorar la realización del taller</u> enfatizando que lo principal era <u>ser honestos tanto ellas como nosotras para poder trabajar juntas...</u> entonces empezaron a escribir sus observaciones <u>al iniciar la discusión grupal</u> titubearon <u>al compartir sus respuestas pero retomamos sus comentarios complementando desde una actitud de entendimiento</u>, lo cual ayudó a seguir comentando sus opiniones sobre todo cuando pedimos recomendaciones, pues <u>durante esta parte las familias se mostraron sinceras y aportaron puntos de vista</u> en los que tomaban como referencia las acciones realizadas en un taller de la generación anterior de Comunidades. <u>Aclaremos que, aunque el trabajo era distinto ahora, de manera conjunta podíamos encontrar una nueva forma de trabajo que</u></p>	<p>La horizontalidad en las relaciones partió desde el mismo equipo de trabajo, al crear espacios para expresar lo que fuera necesario.</p> <p>La comunicación como equipo ayudó a tomar acciones que abrieran el diálogo hacia la crítica constructiva en un sentido de corresponsabilidad.</p> <p>Hacer explícita y práctica la apertura a la retroalimentación como medio para la mejora continua y colaborativa motivó la expresión de los puntos de vista y esto ayudó a formular acuerdos de trabajo.</p> <p>Hablar de nuestras ideas como facilitadoras y formular acuerdos a partir de la discusión</p>

¹⁴ La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

<p><u>retomara lo que nos gusta... así como las sugerencias vertidas en la discusión.</u> Así mismo, me parece que <u>se logró un diálogo de crítica constructiva,</u> y lo importante es que <u>podimos llegar a algunos acuerdos</u> que el taller se impartiría de manera quincenal... actividades más dinámicas... compartir experiencias... sin presión por el tiempo... recalcando la importancia de los tiempos, la confidencialidad y la puntualidad... por turnos, las familias elaborarán un cartel referente al tema de cada sesión para compartirlo con la comunidad al finalizar las clases (bitácora, 23/01/2015)</p>	<p>implicó un nuevo compromiso para todos(as) en términos de participación y disposición para la comunicarnos y participar.</p>
<p>Al final del semestre se realizó el mismo ejercicio de reflexión sobre el trabajo en el espacio de familias.</p> <p><u>El video que proyecté sobre las actividades realizadas en el espacio de familias resultó un buen elemento para recordar y motivar a la reflexión sobre los logros y dificultades...</u> a través de la lista de cotejo (relacionada con el flujo de información, la comunicación y la participación) pudimos comentar cómo percibíamos la vinculación entre escuela y familia en este momento para proyectar nuestro trabajo en esta segunda parte del ciclo escolar... Me sorprende <u>el cambio,</u> cuando pienso en la primera vez que hicimos una actividad así... Para comentar los resultados M1 dijo “pues llegó la hora de la verdad (risas), si quieren yo empiezo y seguimos a la derecha”, P1 respondió “¿y si vamos leyendo una por una y todos comentamos?” ... La discusión fluyó, <u>se mostraron muy reflexivas y sinceras al decir lo que sentían o pensaban, cuando notaban algún comentario “fuerte” intentaban mediar,</u> apoyando mi trabajo, incluso bromearon al responder la lista de cotejo “pásame la 1” ... <u>ante las diferencias de opinión argumentaron sus respuestas...</u> P1: creo que <u>la comunicación va progresando,</u> sólo es cuestión de mantenerla M1: <u>estoy de acuerdo</u> en que ha mejorado, <u>pero considero</u> que no lo suficiente, <u>sobre todo por</u> las actitudes cuando expresamos alguna opinión en la entrada o de nosotros mismos cuando recibimos algún comentario sobre nuestros hijos... <u>llegamos a acuerdos</u> gracias a las alternativas que proponían desde su vivencia en otras escuelas... (bitácora, 22/01/2016)</p>	<p>Abrir un espacio de reflexión y evaluación conjunta sobre el desarrollo de las actividades contribuyó a formar un concepto nuevo respecto al rol de la retroalimentación en el trabajo cotidiano.</p> <p>La retroalimentación desde el sentido del humor y la iniciativa denotó un entendimiento y vivencia distinta de la evaluación y la reflexión.</p> <p>La retroalimentación incluyó argumentos y una gama más amplia de perspectivas o posturas discutidas con mayor profundidad.</p>

La libertad para mirarnos y tratarnos con confianza, sin temor a juicios de valor ayudó a empoderar a las familias y generar un espacio de organización e iniciativa. Vella (2002) argumenta, que crear este marco de equidad y flexibilidad en el que pueden expresar lo que piensan o sienten sin recriminación o prepotencia consolida la confianza y el entendimiento entre las personas. Este fue un aspecto muy importante para construir un sentido de comunidad, pues, dar cabida a una relación más simétrica habla también de una intención real como profesionales para comunicarnos de manera abierta, sin temor a la crítica o la desaprobación, con la confianza de mirar al(a) otro(a) que también nos mira, de escucharlo(a) y saber que nos escucha, de movernos juntos(as) con la sinceridad en nuestros actos.

El flujo de información

El valor de la información está en su influencia en los vínculos (Anónimo)

El flujo de la información es un eje que posee una estrecha relación con la comunicación puesto que nutre el intercambio y la interpretación de las personas y los contextos. Desde mis primeras oportunidades para observar e interactuar con los(as) actores(as) de las diferentes instituciones educativas me percaté de que el acceso o disposición de la información facilitaba u obstaculizaba las posibilidades de trabajo conjunto entre los agentes para apoyar la educación de los(as) niños(as). Es decir, a partir de la información que se tenía sobre las personas y las situaciones era posible no sólo establecer las primeras bases para el diálogo sino poder tomar decisiones o participar en las actividades o proyectos propuestos (Stacey, 1996).

Así pues, este eje hace referencia al flujo de información, ya sea de la institución educativa a la familia o a la inversa, sin que tengamos necesariamente una respuesta o retroalimentación, es decir, el propósito fundamental es dar a conocer información relacionada con el desarrollo de los(as) niños(as) o los procesos educativos. De acuerdo con Stacey (1998) la riqueza informativa que poseen las personas les permite ampliar sus conocimientos respecto a lo que ocurre a su alrededor y, por lo tanto, facilita la toma de decisiones o a la participación de las familias. En este sentido, analizar e incidir en el flujo de información en las instituciones educativas me ayudaría a desarrollar una serie de conocimientos que ampliaran los marcos de referencia de los(as) agentes educativos(as) para reflexionar, repensar y actuar sobre sus prácticas educativas.

Entiendo la información desde el carácter polisémico que señala Ríos (2014) pues para su entendimiento debe ser enmarcada en un ámbito específico. En el caso de mi investigación,

adopté el concepto desde el ámbito cognoscitivo y de comunicación que hace referencia al hecho de adquirir o comunicar conocimientos que amplían o precisan los que ya sabemos sobre algo o alguien. Davenport y Prusak (2001) señalan, además, que la información puede presentarse bajo la forma de un documento o algún tipo de comunicación audible o visible y que, a diferencia de los datos, la información permite cambiar la forma en que una persona percibe algo o a alguien pues con ella se nutren los juicios de valor y comportamientos. En este sentido, al considerar que el procesamiento de la información es un proceso activo, es importante tomar en cuenta que cada persona organiza y construye dicho proceso desde su propio punto de vista (Bruner, 1991).

Las acciones implementadas para la promoción del flujo de información se concentraron principalmente en la realización de un tablero informativo, materiales impresos, la apertura de grupos en redes sociales, la documentación de actividades y las visitas domiciliarias.

A partir de estas acciones y la implementación de las estrategias informativas identifiqué los indicadores: adopción de roles, construcción del conocimiento y transparencia y visibilidad, sobre los cuales presento algunos ejemplos de situaciones específicas que dan cuenta de la sistematización de mi práctica educativa en torno a cada uno de ellos.

Basado en la adopción de roles:

A partir de mi experiencia en las acciones para propiciar el flujo de información entre agentes educativos(as) me di cuenta de que la capacidad para colocarse en el lugar de las demás personas determina en buena parte el impacto de la información que se proporciona. Por tanto, este indicador hace referencia a la adopción de un rol distinto que permite valorar y priorizar las necesidades e intereses de las personas como señal de que las tomamos en cuenta. Cuando la

información parte de la adopción de roles es posible incidir en su pertinencia, inmediatez y claridad proporcionándola en los momentos y las formas más adecuadas. Tomar la posición de otra persona e inferir su perspectiva es un planteamiento que adopté de la teoría cognitiva de Piaget (1967), donde la adopción de roles implica un intercambio de perspectivas, desde los términos de la descentración y la reversibilidad, que hace posible que las personas desarrollen la reciprocidad de las relaciones, generando habilidades para situarse en otros puntos de vista, contemplar mentalmente varias posibilidades y construir teorías acerca de las personas.

Un(a) profesional de la educación que es capaz de identificar y valorar las necesidades e intereses de las personas con quienes trabaja coloca las bases para involucrar a las personas en los procesos educativos porque sus respuestas son empáticas (Vella, 2002).

Tabla 18. Análisis de registros relacionados con el indicador “Basado en la adopción de roles”.

Registro	Análisis
<p><u>En la primera sesión del taller (del centro comunitario) M1¹⁵ expresó que ya nos extrañaba porque nuestras actividades le servían a su hijo... nos contó que en las últimas semanas NO1 había estado muy inquieto e incluso la habían mandado a llamar en su escuela para hablar sobre su comportamiento... Durante la sesión observé que NO1 tenía mucha energía... se mostró muy inquieto, M1 le llamó la atención varias veces... en privado nos comentó que se desesperaba mucho ante esta situación... Ps1 y yo</u></p>	<p>Nuestra capacidad, como facilitadoras, para colocarnos en el lugar de la mamá identificar y tomar en cuenta su preocupación nos permitió utilizar esta información para ampliarla con la observación y las actividades de la sesión.</p>

¹⁵ La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

<p>tratamos de... adaptar las actividades para practicar la respiración a través de la música y el movimiento del cuerpo...</p> <p>Al final de la sesión <u>Ps1 y yo hablamos...</u> y consideramos que la <u>idea sobre realizar trípticos</u> para las familias podría utilizarse iniciando con algunas <u>ideas para manejar la respiración en casa...</u> para su <u>elaboración</u> consideramos pertinente <u>basarnos en la experiencia de la sesión</u> con las familias retomando el concepto de la respiración, sus beneficios, la distinción entre ritmos rápidos y lentos de la respiración y sus efectos, así como algunos ejercicios para realizar en casa (bitácora, 22/10/2015).</p>	<p>La observación y la empatía con M1 permitió proporcionar la información pertinente para responder a sus necesidades en el momento en que lo necesitaba.</p>
<p>Dos sesiones después M1 agradece la información.</p> <p>“M1: estaba muy bonito y me ayudó mucho (refiriéndose al tríptico)... me siento muy feliz por regresar al taller por estas cosas que hacen, porque <u>la información</u> también es una forma en que ustedes <u>nos apoyan además de lo que hacemos aquí...</u> <u>me mostró</u> (refiriéndose al tríptico) <u>cómo apoyar a NO1...</u> las <u>recomendaciones</u> que dan <u>son sencillas y se pueden hacer en cualquier momento</u>, hasta <u>yo misma lo puedo hacer</u> con él o sola... <u>lo hemos conocido también en este espacio, la respiración...</u> <u>diferenciar ritmos lentos y rápidos me ayuda con NO1</u> porque como les decía la vez pasada, ha estado muy inquieto y ya vi que medio se tranquiliza con eso (risas)... no se daba cuenta de que le cuesta estar tranquilo y ahora ya va dándose cuenta, poquito a poquito pero ya le digo que está agitado y así <u>lo entiende, por lo que vimos...</u> me ayuda a mí, porque también me cuesta mucho cuando me enojo con él y <u>ahora ya sé</u> que al igual que yo, y su papá, él se desespera y no maneja su enojo... <u>es muy útil la información...</u>” (registro etnográfico, 3/11/2015)</p>	<p>El agradecimiento y el reconocimiento sobre la acción oportuna dieron cuenta de la importancia de brindar información como un elemento que fortaleció la confianza y el sentimiento de apoyo hacia las familias.</p> <p>La información pertinente facilitó la disposición para llevar a la práctica lo que han visto y conocido.</p>

En palabras de Vella (2002) la posibilidad de responder a las necesidades de las personas conforme éstas van surgiendo expresa atención a sus prioridades, denota flexibilidad y por ello invita a las personas a involucrarse en los procesos educativos.

En este sentido, la preocupación genuina por la vida de las familias nos permite movernos de lugar, como profesionales de la educación, para identificar y responder a las necesidades e intereses de los(as) agentes educativos(as) de modo que podamos decidir qué, cómo y cuándo proporcionar información con base en hipótesis sobre los posibles y mejores escenarios, pues, como señala Stacey (1996), con información, las familias pueden ser, y generalmente lo son, poderosas aliadas y amigas en los procesos educativos.

Transparencia y visibilidad:

Este indicador hace referencia a la transparencia que la información proporciona respecto a la vida dentro del contexto familiar o escolar. De acuerdo con Hill (2012) la transparencia es una cualidad de la información que muestra una voluntad de apertura expresada en acciones concretas y visibles. Para los propósitos de mi investigación adopté esta idea de voluntad de apertura en los(as) agentes educativos(as) para compartir información respecto a las prácticas educativas que se viven en sus contextos, ya que esto manifiesta una disposición genuina de nuestra parte, como profesionales, para construir una relación basada en la honestidad y la confianza. Al mismo tiempo, la información que da cuenta de la vida escolar o familiar permite hacer visibles los procesos educativos o particularidades de cada contexto lo cual propicia una mayor comprensión o entendimiento de los mismos.

La información de la documentación de las actividades y el tablero informativo facilitó que las familias visibilizaran la vida escolar al mantenerlas al tanto de lo que vivían sus hijos(as).

Tabla 19. Análisis de registros relacionados con el indicador “transparencia y visibilidad”.

Registro	Análisis
<p>“Al finalizar la sesión del taller para familias (del preescolar) señalé que empezáramos a compartir la documentación de las actividades. Aproveché el espacio en una de las mesas de la entrada para organizar la <u>información sobre los proyectos realizados durante las últimas semanas</u> en la comunidad educativa... <u>la carpeta de documentación del proyecto del mural</u>, que <u>mostraba proyectos similares en diferentes comunidades</u> e información sobre las <u>habilidades y conocimientos que se promueven en los(as) niños(as) a partir de su participación en ellos</u>. También coloqué el <u>compendio de dibujos al estilo Posada que las familias realizaron</u> para conocer el trabajo de Guadalupe Posada relacionando este tema con la celebración del día de muertos... y <u>una imagen tomada a los(as) niños(as), maquillados como catrines y catrinas</u> el día de celebración del día de muertos.” (bitácora 6/11/2015)</p>	<p>El compendio de registros sobre la vida escolar de sus hijos(as) permitió compartir con las familias aquello que había estado invisible y que les hablaba sobre el trabajo concreto que realizaban dentro de la institución.</p>
<p>Documentación de actividades:</p> <p>Para compartir la documentación de las actividades del día de muertos coloqué en una mesa la carpeta con los registros, imágenes y los trabajos de sus hijos(as). Algunas mamás miraron brevemente los registros y otras, se quedaron comentando lo que veían:</p> <p>M1¹⁶ tomó los dibujos que las familias hicieron para la ofrenda del día de muertos. M2 y M3 se acercaron a mirar... M1 fue <u>pasando uno por uno, mientras las tres los observaban</u> y comentaban sobre ellos.</p>	<p>La información que proporcioné propició el acercamiento espontáneo entre las familias al compartir lo que veían en la documentación.</p> <p>La información permitió hacer visible la diversidad y riqueza de sus aportaciones en las actividades escolares.</p>

¹⁶ La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

<p>M2: ¡este quedó muy bonito!</p> <p>M3: ¿cuál es el tuyo?</p> <p>M1: todavía no aparece</p> <p>M2: ¡ese es mío, déjame le tomo una foto!</p> <p>M3: ¡todos son muy diferentes! como que cada uno le puso lo suyo, los vi en la ofrenda, pero de lejos <u>no se veían muy bien. Y mi hijo(a) no pudo venir</u> (voltea a verme) <u>¡qué bueno que pusieron esto para ver lo que hicieron!</u></p> <p>I: para que también ustedes sean parte de esa celebración</p> <p>M1: (voltea, me mira y sonrío) ¡Ay sí!</p> <p>M2: ese es, ¿no?</p> <p>M1: si, éste es, salió chistoso</p> <p>M3: <u>¡está bonito!, hasta el bebé sale ahí”</u> (risas)</p> <p>M2: el mío no está (yo verifiqué que todos los dibujos estuvieran en la mesa)</p> <p>M3: ya lo encontré</p> <p>M2 sonrió y mostró su dibujo a y M1, describiendo quiénes estaban en él</p> <p>M2: bueno, <u>al fin sabemos qué pasa con tanta cosa que piden</u> (risas) ¿todo eso hicieron con las tareas? Son muchas cosas ¿cómo les da tiempo de hacer todo?</p> <p>I: todas las actividades salen muy padres con las tareas que entregan</p> <p>M1: <u>medio me contó mi hijo todas las cosas que hicieron... pero es mejor verlas</u></p> <p>M3: Sí, es más bonito <u>verlo con nuestros propios ojos</u> Tomaron otros dibujos y <u>nombraron lo que les gustaba de cada uno</u>. Al despedirse me dieron las gracias y <u>caminaron juntas a la salida, todavía comentando sobre esta experiencia.”</u> (registro etnográfico, 06/11/2015)</p>	<p>El compendio de registros facilitó la comprensión del sentido que tenían las tareas y el uso que se les daba en la institución.</p> <p>El aspecto de lo tangible brindó mayor satisfacción a las familias que el discurso sobre lo que se hacía.</p>
<p>Reflexión sobre la vinculación en el preescolar:</p> <p>P1: no es que antes no se hiciera algo con las familias, pero sí <u>es diferente...</u> porque <u>ahora hay cosas más concretas... podemos ver los avances y lo que estamos haciendo cada uno...</u> no sólo uno lo ve sino <u>también los demás que a veces no están por su trabajo</u> y otras cosas, que también es importante para que sepan (bitácora: 22/01/2016)</p>	<p>El aspecto de lo tangible brindó mayor satisfacción y seguridad a las familias.</p> <p>Se identificó a la información como una forma de mantenerse conectados a lo que se vive en la institución educativa.</p>

<p>Tablero de anuncios</p> <p>C: finalmente si <u>veo algo importante</u>, porque <u>las familias ven todo lo que hacemos aquí</u> y esto <u>también debe ayudar a que tengamos mejor comunicación</u> y <u>que podamos conocer lo que piensan ellas y sobre todo ver su respuesta</u> sobre esto que hicimos con el tablero... (registro etnográfico, 2/02/2016)</p>	<p>C pudo ver que el tablero permitió el conocimiento y reconocimiento de las familias respecto al trabajo educativo cotidiano dentro del preescolar.</p>
---	---

Documentar las actividades permitió visibilizar, en lo individual y lo colectivo, que el sólo hecho de proporcionar información puede ser una experiencia que vincule a las personas, pues como señala Stacey (1996), propicia una misma base de conocimiento y facilita la comprensión de lo que ocurre en las instituciones. Socializar las vivencias permitió a las personas desarrollar el sentido de comunidad y también influyó en la comunicación entre agentes educativos(as).

Ayudar a que la comunidad reconozca o visibilice lo que hace, aunque no se dé cuenta de ello, también implicó, desde mi rol como psicóloga escolar, mantenerme atenta a las valoraciones que hacía desde mis propias creencias o prejuicios para visibilizar lo que realmente era importante compartir no sólo desde mi punto de vista, sino para toda la comunidad. Así es como la información toma sentido en función de lo que aporta para el proceso de vinculación.

Construcción del conocimiento:

Este indicador se basa en el supuesto de Davenport y Prusak (2001) respecto a que la información permite cambiar la forma en que una persona percibe algo, porque impacta sobre sus juicios de valor y comportamientos en el momento en se le dota de significado, complementando así el conocimiento de las personas en determinadas temáticas educativas.

También partí del planteamiento de que el procesamiento de la información es un proceso activo, por lo que quien la recibe la organiza y construye desde su propio punto de vista (Bruner, 1991).

En ese sentido, el indicador hace referencia a que la información proporcionada amplía los conocimientos que las personas poseen, facilitando así la reflexión y modificación de las prácticas educativas en la institución educativa o en la familia.

Los materiales impresos y la apertura de grupos sociales, por ejemplo, propiciaron un flujo de información que permitió ampliar las formas de discutir las temáticas abordadas en el taller y promover la reflexión respecto a la práctica educativa de las familias, en distintos momentos.

Tabla 20. Análisis de registros relacionados con el indicador “Construcción del conocimiento”.

Registro	Análisis
<p>P1¹⁷: mira el tablero informativo (del preescolar) y me señala <u>las hojas informativas sobre los estilos de crianza</u> y luego señala “<u>estaba muy buena la información del péndulo (esquema sobre los estilos de crianza)</u>, sólo que yo sí <u>me ubiqué muy del lado autoritario</u>” (risa). I: eso no quiere decir que esté mal, al contrario, <u>con lo que identificas puedes saber qué hacer</u> para moverte de lugar, según lo creas conveniente. P1: es lo bueno, que <u>te explica que no hay bueno ni malo, sino que uno se va adecuando según las situaciones</u>, como que <u>te hace sentir mejor eso y ver qué hacer para moverte</u> de un lado a otro. (M1 que escuchó el comentario)</p>	<p>La información proporcionada permitió contactar con su vivencia como padres y madres de familia, permitiéndoles sus prácticas educativas y reflexionar sobre ellas. Esto me facilitó, como profesional, comentar y discutir sobre el tema de manera más abierta y fluida, gracias a las reflexiones aportadas por cada uno(a)</p>

¹⁷ La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

<p>M1: <u>yo estoy, al contrario, me di cuenta con el cuadro; porque se me hizo muy claro que soy consentidora, bueno ya lo sabía, pero ahora como que me cayó el 20, que no pongo reglas</u>”</p> <p>M2: es que, si es muy difícil porque cedés muchas veces, bueno yo.</p> <p>P1: <u>a mí, lo que me sirve es ser constante, recordarlo siempre, y si se me pasa cumplir con una regla, también hablarlo con mi hijo y no dejarlo pasar... ya me di cuenta de eso, se nos pasa una vez la regla y ya mejor la dejamos por la paz; entonces, tienes que ser... constante</u></p> <p>I: sería bueno <u>retomar este tema en el espacio de familias.</u></p> <p>M1: pero ahora si otro día porque no me queda el viernes.</p> <p>I: podemos discutirlo con los(as) demás.</p> <p>M1: <u>mientras ya tenemos el tip de P1, hay que ser constantes, ya lo tengo más presente porque vi las consecuencias, ahora mismo las veo... (risas)</u>” (registro etnográfico, 2/02/2015)</p>	<p>La construcción particular del conocimiento que cada uno(a) logró se complementó con lo que reflexionaron los(as) demás, siendo su interpretación de la información el recurso personal para abrir el diálogo.</p> <p>La información tomó sentido no sólo dentro de esta charla sino en la mente de cada persona, previamente y de acuerdo con sus vivencias particulares. Esto me llevó a proponer con facilidad la discusión sobre el tema en el espacio de familias.</p>
<p>“M1: estaba muy bonito y me ayudó mucho (refiriéndose al tríptico)... me siento muy feliz por regresar al taller por estas cosas que hacen, porque <u>la información</u> también es una forma en que ustedes <u>nos apoyan</u> además de lo que hacemos aquí... <u>me mostró</u> (refiriéndose al tríptico) <u>cómo apoyar a N1</u>... las <u>recomendaciones</u> que dan <u>son sencillas</u> y <u>se pueden hacer en cualquier momento</u>, hasta <u>yo misma lo puedo hacer</u> con él o sola... <u>lo hemos conocido también en este espacio, la respiración... diferenciar ritmos lentos y rápidos me ayuda con N1</u> porque como les decía la vez pasada, ha estado muy inquieto y ya vi que medio se tranquiliza con eso (risas)... no se daba cuenta de que le cuesta estar tranquilo y ahora ya va dándose cuenta, poquito a poquito pero ya le digo que está agitado y así <u>lo entiende, por lo que vimos</u>... me ayuda a mí, porque también me cuesta mucho cuando me enojo con él y <u>ahora ya sé</u> que al igual que yo, y su papá, él se desespera y no maneja su enojo... <u>es muy útil</u> la información que nos dan... está muy bien” (registro etnográfico, 3/11/2015)</p>	<p>M1 retomó la información y la explicó de acuerdo a sus necesidades y vivencias particulares. Esto dio cuenta de que el tríptico le proporcionó aspectos útiles para motivarla a modificar su práctica educativa, desde lo personal y en la convivencia con su hijo.</p> <p>La información no sólo tomó sentido en relación a su rol como mamá, sino que se extrapoló a la reflexión a las características del padre.</p>

La reflexión del padre indica que la información no tiene un carácter de juicio, ya que informa desde el entendimiento y propone pautas de cambio. Estos elementos de contenido y lenguaje del texto facilitan la atención y comprensión de la información, y, por lo tanto, promueven la reflexión sobre el tema, lo cual se observa en sus comentarios sobre su práctica en casa e incluso el interés de dar seguimiento al tema a partir de lo que se han dado cuenta. De acuerdo con esto, la posibilidad de contar información que no sólo instruye, sino que te invita a pensar sobre lo que se vive y se hace desde el respeto y valoración de lo que las personas conocen y hacen, abre las puertas a las opiniones, la reflexión y la toma de decisiones. Por lo tanto, es posible lograr lo que Stacey (1996) señala, que al compartir información con las familias podemos contribuir, como profesionales, no sólo a la construcción de sus conocimientos, sino que esto nos permita a la vez empoderarlas guiando su reflexión hacia la toma de decisiones.

Reflexiones finales sobre los resultados

“No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión” (Paulo Freire)

Siguiendo la idea de Giudici, Rinaldi y Krechevsky (2001) respecto a la importancia de las evidencias, no sólo como recolectoras de datos sino de emociones, intelectos y estética ligados a la solución de problemas, la creación de productos y la construcción de significados, he llegado al punto de esta investigación en el que compartiré lo que este ciclo reflexión-acción, respecto a los ejes e indicadores del proceso de vinculación entre instituciones educativas y familias, aporta al ámbito educativo y las reflexiones profundas que los resultados movilizaron en mí, como profesional de la educación.

Para ello centraré esta discusión en el concepto de competencias reflexivas que Michel Vandebroek (2013) utiliza cuando apunta hacia la necesidad de construir un concepto de profesionalismo amplio e incluyente, donde la reflexión-acción adquiriera un papel preponderante puesto que nos permite actuar ante escenarios complejos, diversos e impredecibles.

Las competencias reflexivas que este autor identifica son las siguientes (idem):

- Habilidad para buscar soluciones (siempre sujetas a revisión y cambio) en contextos de disenso: esta habilidad implicó construir espacios de discusión en los que como equipo de trabajo pudiéramos compartir diversos puntos de vista de tal modo que, a través del debate, tomáramos y pusiéramos en práctica decisiones concretas.

- Hacer un esfuerzo deliberado de encontrarnos con el(a) otro(a): esta habilidad implicó aprender a entender a las personas con las cuales trabajamos al reconocer la riqueza de las diferencias y la importancia de actuar a partir de lo común, una competencia básica para profesiones que tienen que ver con el cuidado de la infancia.
- Habilidad para co-construir conocimiento con los(as) otros(as) (colegas, familias, niños y niñas): esta habilidad implicó visibilizar que cualquier persona puede fungir como aprendiz o experta en diferentes momentos, lo cual permite construir nuevo conocimiento práctico y nuevas formas de trabajo constantemente, con los(as) niños(as), las familias y los(as) colegas.
- Actuar para lograr cambios: esta habilidad implicó aprender a tomar riesgos al poner en práctica nuevas formas de hacer investigación en las que la reflexión continua promovía la experimentación y el descubrimiento de amplias posibilidades de acción en la práctica educativa.

Con estas competencias en mente abordaré dos aspectos sobre los cuales he reflexionado a partir de los resultados:

1. La transformación de la visión respecto a mi rol como profesional de la educación, específicamente en la promoción de la vinculación.
2. Los retos y aprendizajes profesionales(as) ligados a la implementación de estrategias promotoras del proceso de vinculación entre instituciones educativas y familias.

La visión del profesional y el proceso de reflexión-acción:

Si alguien cambió a partir de mi investigación, basada en la formación en la práctica, definitivamente esa persona soy yo. Como investigadora y profesional de la educación, la iniciativa e interés por descubrir la complejidad de las relaciones entre los(as) agentes educativos(as) me llevó a enfrentar retos importantes en relación a mi posicionamiento ante mi objeto de estudio. Mi formación profesional, previa a esta experiencia, se apegaba a una visión muy estricta de acuerdo a los cánones de la investigación y del desempeño profesional en términos de objetividad y de la implementación de la teoría en la práctica.

En este sentido, un cambio importante referente a mi visión como profesional tiene que ver con lo que Schön (1992) plantea respecto a trascender la relación lineal entre la teoría y la práctica, para actuar en relación a las situaciones singulares que observaba en las instituciones educativas y sobre las cuales podía reflexionar en la cotidianidad para optimizar mis respuestas frente a determinadas situaciones educativas. Es decir, pude identificar que, en los escenarios y en la relación con los(as) demás, las personas vamos de la práctica a la teoría y viceversa, en un sentido de espiral que nos ayuda a construir nuestro entendimiento de las personas, contextos y procesos. Y que es nuestra curiosidad por conocer y explicar lo que vivimos lo que nos ayuda a tener éxito fuera de recetas o reglas de objetividad en nuestro estudio, lo cual no quiere decir que no exista rigor en el análisis de lo que ocurre, sino que, como profesionales, debemos estar atentos(as) a la diversidad y riqueza de los grupos con los cuales trabajamos para llegar una comprensión más profunda y precisa del tema que nos interesa.

Tabla 21. Ejemplo sobre las dificultades implicadas en el cambio de visión sobre el rol como profesional.

Registro	Análisis
<p><u>Las familias que asistieron tenían diferentes niveles de avance en la manualidad</u>, lo que generó un escenario que no contemplaba en la planeación de la actividad... <u>me sentí confundida y sin saber qué hacer...</u></p> <p><u>Mi supervisora, propuso que las familias que ya habían terminado podían acompañar a quienes llevaban algún material. Intenté dar seguimiento a esa propuesta...</u></p> <p>Me doy cuenta que <u>pasé por alto el esfuerzo de las familias que llevaban el material. Mis expectativas se centraron en lo ideal</u> de esta sesión y al romperse estas expectativas me centré en lo que no había o lo que no teníamos y <u>dejé de mirar lo que sí había...</u> nos quedamos con la sensación de no cumplir nada de lo planeado... (bitácora, 24/04/2015)</p>	<p>Identifiqué que en mi práctica como profesional debía prescindir de las cuestiones ideales, ya que éstas me impedían responder a situaciones inesperadas, reconocer aquello con lo que contaba y lo que podía lograr.</p> <p>Mi dificultad para reconocer mis propias habilidades, como profesional, me generó confusión y la sensación de fracaso al percibirme sin recursos o soluciones, lo cual pudo incidir en el interés de las familias en la actividad.</p>

Cambiar de postura me situó frente a la incertidumbre en formas diversas y constantes, como siempre ocurre cuando decides realizar un cambio en tu vida y entonces te enfrentas a las dudas, el desconcierto, la inestabilidad, las equivocaciones, esto hasta que puedes entender lo que implica dicho cambio. Fue así que mi visión sobre mi rol como profesional acogió esta incertidumbre como el medio para repensar y fortalecer mi práctica educativa desde la flexibilidad, la creatividad y la co-construcción del conocimiento con los(as) demás, pues al investigar y trabajar no estamos aislados(as) ni tampoco lo están las personas con quienes colaboramos. De acuerdo con Vandebroek (2013), acoger lo impredecible abre las posibilidades para colaborar con otros(as) colegas o integrantes de la comunidad, lo cual da lugar a nuevo conocimiento práctico y a nuevas formas de trabajar con las familias, con los(as) colegas

y con los niños y las niñas, lo que implica, según Malaguzzi (2011), querer correr el riesgo de hacer cosas que parecen ciertas, intentando hacer otras nuevas interpretando las ya existentes.

Tabla 22. Ejemplo sobre la adopción de nuevas formas de hacer y practicar la educación a partir de la co-construcción del conocimiento con los otros(as).

Registro	Análisis
<p>El jueves, después de la presentación de la obra de teatro con los niños, <u>las mamás se animaron a proponer algo</u>:</p> <p>M1¹⁸: “estábamos platicando y pensamos que ahora podemos como mamás <u>presentarles la obra para que ellos también nos vean a nosotras actuar</u>” ...</p> <p>N1 se mostró renuente a que su madre participara... por momentos... intentaba desviar la atención de sus compañeros, pero <u>al mirar la actuación de su madre también se emocionó, puso atención y aplaudió</u>.</p> <p>Las mamás expresaron: M2: <u>me gustó que las mamás pudiéramos trabajar juntas</u> y hacer la obra, es algo nuevo para los niños porque <u>también nos ven actuando</u> y además nosotras <u>aprendemos sobre cómo apoyarlos al ponernos en su lugar</u>... (bitácora y registro fotográfico, 8/04/2016)</p>	<p>La iniciativa de las mamás y nuestra disposición para darles el mando de la actividad mostró a los(as) niños(as), y a las mismas mamás, el protagonismo que podían tener en el taller.</p> <p>Mostrar sus propias técnicas y formas de hacer teatro, así como de expresar sus emociones agradó mucho a sus hijos(as) y a las personas adultas nos motivó para facilitar más participaciones como éstas.</p>

¹⁸ La nomenclatura utilizada en los registros refiere los siguientes significados: M=madre de familia, P=padre de familia, D=docente, C=coordinadora de la institución, NO=niño y NA=niña, F=facilitador del taller, Ps=psicóloga, I=psicóloga investigadora. Los números que acompañan la nomenclatura indican el orden en que aparecieron los diálogos, por ejemplo, M1=primera madre de familia que habló, M2=segunda madre de familia que habló, etc. Cabe señalar que cada registro es particular, es decir, M1 en un diálogo no necesariamente es M1 en otro.

Asumir este rol creativo y crítico sobre mi propia práctica me permitió centrarme en los procesos más que en los resultados, mirar de forma cercana mis acciones educativas, aprendiendo que cada juicio, elección y acto que llevamos a cabo. Como profesionales debemos releer las situaciones educativas desde la percepción y comprensión que las personas involucradas hacen de los procesos, sin perder de vista nuestras percepciones y comprensiones.

De aquí otro elemento importante para romper con la postura positivista arraigada a mi formación profesional, el autoconocimiento. Es decir, la posibilidad de visualizarme dentro del proceso de investigación, con mis propios procesos educativos, ayudó a que pudiera hacer explícitos los significados siempre en su contexto particular; identificar mis propias intenciones, vivencias, motivaciones, etc. contribuyó a captar con mayor profundidad la naturaleza particular del proceso de vinculación en cada institución educativa.

Tabla 23. Ejemplo sobre el reconocimiento de los propios procesos educativos del(a) investigador(a).

Registro	Análisis
<p><u>La emoción te mueve a mostrar alegría... a hacerlas sentir valoradas por sus ideas, opiniones y experiencias. Te impulsa a dar lo mejor de ti con gusto, y al mismo tiempo, se intensifica al observar el efecto positivo en las personas a través de su involucramiento al participar... Tomar esa emoción y volverla un motor ayuda a enfrentar situaciones tensas o complicadas a partir de una actitud abierta, propositiva y amable cuando las respuestas de las personas no son las que esperamos....</u> (bitácora, 14/04/2016)</p>	<p>La emoción movilizó el interés de las personas en las actividades. Darme cuenta de esto implicó que valorara lo que ya realizaba en la cotidianidad para valorar las emociones de los(as) demás y que aprendiera a darle importancia y atención a mis propias emociones.</p>

Retos y aprendizajes profesionales en la construcción de vínculos:

En cuanto a la implementación de estrategias para la vinculación entre agentes educativos(as) los resultados indican que, en su conjunto, el flujo de información, la comunicación y la participación tuvieron una influencia importante en la consolidación de relaciones basadas en el entendimiento, el respeto, la confianza y la formación de alianzas.

Tabla 24. Ejemplo del alcance de las estrategias de vinculación en las relaciones entre las personas.

Registro	Análisis
<p>Al final de la asamblea, surgió una <u>propuesta de las familias...</u> P1: si nos vamos a comprometer en estas actividades entonces <u>hagámoslo en serio y pongámonos como meta estar aquí una hora todos los viernes</u>” ... M2: <u>¿quién vota porque sí?</u> Después de tanto esfuerzo... puedo ver que, <u>poco a poco, reconocen la importancia de su participación y toman la iniciativa para proponer...</u> <u>reconociendo sus esfuerzos, abriendo el abanico de posibilidades para la participación, atendiendo sus dudas, haciendo explícitos sus recursos personales, escuchando sus dudas y motivándolas siempre...</u> <u>Ha sido muy difícil, a veces decepcionante y desgastante,</u> por los problemas de comunicación que se han generado a partir de la diferencia en los puntos de vista o los malos entendidos, o el desánimo <u>cuando los planes no son bien recibidos o no salen como esperas,</u> pero empiezo a darme cuenta de que esos <u>conflictos o incertidumbres nos han llevado a reflexionar de manera conjunta, encaminándonos hacia la acción conjunta...</u> (bitácora, 04/12/2015)</p>	<p>La toma conjunta decisiones implicó aprender a escuchar, proponer y negociar. En esta negociación fue necesario entender que ceder no es eliminar las ideas propias, sino crear una nueva a partir de lo que aporta cada persona, es decir, no significa aceptar lo que propone la otra persona sólo para salir rápido de una situación o que la otra persona deba aceptar por completo nuestra propuesta.</p>

Lo anterior me llevó a la primera reflexión respecto al reto que representa colocar la mirada no sólo en los(as) niños(as) sino también en otras centralidades, como son la institución

educativa y la familia, ya que, de acuerdo con los registros analizados, en los ejes e indicadores de intervención y análisis de esta investigación, las familias poseen conocimientos, recursos, disposición y habilidades que pueden complementar y fortalecer las acciones educativas en el ámbito escolar. De acuerdo con Malaguzzi (2011), la atención en estas centralidades nos lleva a estructurar un trabajo basado en el valor de las relaciones.

En la práctica cotidiana es así, para consolidar alianzas entre los(as) agentes educativos(as) no basta con plantear propuestas de acción conjunta, es necesario trabajar paralelamente sobre la construcción de relaciones de respeto, reconocimiento y confianza.

Tabla 25. Ejemplo del esfuerzo deliberado para el encuentro con el(a) otro(a), desde el entendimiento y el respeto.

Registro	Análisis
<p><u>Al final de la sesión me acerqué a M1, mientras las demás familias buscaban cuentos, le pregunté cómo se había sentido en la sesión, ella habló sobre su ansiedad al ver que su hijo se quedaba callado o hablaba bajito, nos contó que... antes asistía a la terapia de lenguaje... Ps1 se acercó y después de escucharla... la animamos a estar tranquila y a contar con nuestro apoyo cuando se volviera a presentar una situación similar en la que se sintiera ansiosa... así la apoyaríamos juntas. Ella comentó que se había dado cuenta de que eso sólo pasaba con ella... “es como si él sintiera que yo le voy a decir algo siempre” ... le reiteramos que la apoyaríamos en las sesiones... nos agradeció mucho y respiró.</u> (15/03/2016)</p>	<p>Buscar espacios privados para hacer explícito nuestro apoyo sin juicios ni presiones generó gratitud y satisfacción en las familias, facilitando así la comunicación y la confianza entre ellas y nosotras.</p>

El reto de trabajar conforme a estas centralidades y al valor de las relaciones implicó la habilidad de realizar esfuerzos deliberados para encontrarnos con los(as) demás. Pues, como señala Vandebroek (2013), hay que partir de la competencia básica del entendimiento para

acercarnos a las personas e intentar establecer algún tipo de relación, siendo ésta una competencia básica en los(as) profesionales de la educación de la infancia.

No fue sencillo, la existencia de situaciones de desacuerdo, malos entendidos, diferencias en los puntos de vista y algunas creencias, mermaban el deseo de trabajar las relaciones y orillaban a las profesionales de la educación a optar por acciones tradicionales para evitar los desencuentros y una mayor complejidad en su práctica educativa cotidiana. Sin embargo, la construcción de un proceso de investigación-acción aportó mucho a mi labor profesional, puesto que propició importantes aprendizajes respecto a la observación y la reflexión sobre los procesos educativos, ayudándome a cuestionarme sobre lo que lo que había detrás de esas negativas, de los conflictos, de los desencuentros, para entonces identificar las emociones (miedos principalmente), resistencias, necesidades o intereses y trabajar en ello a través del esfuerzo deliberado de encuentro con el otro(a) y la construcción de un trato basado en el entendimiento que permitía a las personas sentirse acogidas y motivadas para involucrarse en las propuestas.

Tabla 26. Ejemplo sobre el beneficio de la observación y la reflexión en el entendimiento de las personas y contextos.

Registro	Análisis
<p>Esta semana realizamos los últimos detalles del mural, <u>C y D me apoyaron detallando algunas figuras...</u></p> <p>Debido a una situación delicada de la cual se acababan de enterar, <u>ellas me compartieron experiencias difíciles de su vida</u> relacionadas con la salud y las decisiones complejas a las que se han enfrentado ... <u>me sentí con la confianza de comentar sobre una vivencia similar...</u> lo cual nos llevó a <u>expresar opiniones sobre el tema de manera más tranquila...</u> <u>compartir experiencias y aprendizajes</u> sobre nosotras <u>llevó la relación a un trato más cercano...</u> ahora entiendo un poco más sobre sus preocupaciones... sobre <u>su visión de la educación los</u></p>	<p>Mis respuestas a lo que me compartían respondió a su necesidad de ser escuchadas y comprendidas en el momento en que lo necesitaban, algo que permitió descubrirnos como personas y como equipo de trabajo. Lo cual dio pie a un trato más cercano.</p>

<p>valores que la acompañan... el clima de la <u>plática</u> <u>ayudó a tratar un tema</u> que habíamos comentado sobre el mural y que había sido <u>difícil</u> de concretar debido a la diferencia de puntos de vista respecto a si se borraba o no una figura que realizó uno de los papás, porque a su parecer era poco estético... al final logramos respetar al máximo la esencia de cada familia en los trazos...(bitácora y registro fotográfico, 13/11/2015)</p>	
---	--

Asimismo, la posibilidad de centrarme en los procesos más que en los resultados, así como el visibilizarme dentro del proceso de investigación, favoreció el desarrollo de mis habilidades como mediadora y facilitadora en este proceso de vinculación, ya que la reflexión-acción me permitió revalorar y orientar mis acciones de manera constante ayudándome a diversificarlas y a adaptarme a las circunstancias que se presentaban, cada vez con mayor tranquilidad y destreza para afrontar las situaciones difíciles a partir de la escucha, el establecimiento de acuerdos, la toma de decisiones conjunta y la certeza de contar con los(as) demás para enriquecer y fortalecer el trabajo educativo en las comunidades. Similar a lo que Vandebroek (idem) señala respecto a la habilidad para buscar soluciones (siempre sujetas a revisión y cambio) en contextos de disenso, pues construir comunidad también es abrir espacios de discusión donde puedan compartirse diferentes puntos de vista.

Tabla 27. Ejemplo sobre la creación de espacios abiertos a la expresión de diversos puntos de vista.

Registro	Análisis
<p>Para dar <u>seguimiento a las observaciones de las familias</u> realizamos una <u>evaluación grupal</u> que retroalimentara la forma en la que hemos trabajado a través de 3 preguntas abiertas: ¿Cómo me he sentido en las sesiones y por qué? ¿Qué me ha gustado del taller y por qué? ¿Qué no me ha gustado del taller y por qué?</p>	<p>Hacer explícita y práctica la apertura a la retroalimentación como medio para la mejora continua y colaborativa motivó la expresión de los puntos de vista y esto ayudó a formular acuerdos de trabajo</p>

<p>Las familias dudaron un poco, entonces las <u>invitamos a confiar</u> en que <u>sus opiniones serían útiles para mejorar la realización del taller enfatizando que lo principal era ser honestas tanto ellas como nosotras para poder trabajar juntas...</u> entonces empezaron a escribir sus observaciones. <u>Al iniciar la discusión grupal titubearon al compartir sus respuestas, pero retomamos sus comentarios complementando desde una actitud de entendimiento</u>, lo cual ayudó a seguir comentando sus opiniones sobre todo cuando pedimos recomendaciones, pues <u>durante esta parte las familias se mostraron sinceras y aportaron puntos de vista</u> en los que tomaban como referencia las acciones realizadas en un taller de la generación anterior de Comunidades.</p>	
---	--

Estas situaciones de negociación y toma de decisiones conjunta implicaron el desarrollo de habilidades comunicativas, informativas y participativas en el equipo de trabajo que construí con las docentes y con mis compañeras psicólogas. Fue a partir del acompañamiento y la colaboración que logramos fortalecernos como unidad, construir comunidad, diversificar y enriquecer nuestras formas de pensar la educación y de actuar para la transformación de nuestra propia práctica educativa. Acercarnos y entender a las personas con las cuales trabajamos nos llevó a co-construir conocimiento práctico y nuevas formas de trabajo (Vandenbroeck, 2013).

Tabla 28. Ejemplos del acompañamiento y colaboración como equipo de trabajo.

Registro	Análisis
<p>Hemos formado un <u>equipo poco a poco...</u> <u>apoyándonos cuando vemos que alguna tiene dificultades</u> en el taller y <u>respondiendo a las demandas como equipo...</u> <u>aprendiendo de cada una a cada paso y en cada retroalimentación grupal</u>, donde a veces <u>puedo ver en los procesos de mis compañeras lo que en mi propio proceso de formación no logro identificar a primera vista</u>; es como verme reflejada en ellas y supongo que a la</p>	<p>El intercambio de experiencias y el reconocimiento de los recursos personales al servicio del grupo me ayudó a desarrollar un sentimiento de acompañamiento y aprendizaje mutuo.</p>

inversa... ha sido una semana de reflexiones profundas para valorar ese apoyo (bitácora, 28/11/2014)	
El martes <u>nos organizamos para realizar todas las actividades planeadas, buscando la manera de apoyarnos entre todas...</u> Mis compañeras <u>fueron muy solidarias...</u> al momento de pintar con los(as) niños(as), <u>Ps1 se encargó del registro fotográfico y me auxilió para resolver los inconvenientes que surgían, sus ideas y apoyo me hicieron sentir muy segura y creativa en la actividad. Nuestra colaboración y actitud como equipo fue algo que motivó a los(as) niños(as) y los(as) involucró más en la actividad. Considero que hemos formado acuerdos con mayor frecuencia formulando preguntas que nos ayudan a confirmar los planes y nuestras intenciones en cada actividad (registro fotográfico y bitácora, 10/11/2015)</u>	La cercanía, las atenciones y la colaboración entre colegas permitieron crear un espacio de seguridad y un ambiente agradable en los que las ideas fluyeron con mayor facilidad y que además influyeron en la motivación para participar.

Finalmente, mi aprendizaje en la práctica implicó el ejercicio de la flexibilidad y la capacidad creativa para poder ampliar la gama de posibilidades de trabajo con los(as) agentes educativos(as). En este sentido, la reflexión-acción y la metodología autoetnográfica ayudaron a reconocer el potencial de mi propia práctica educativa y a fortalecerla a partir de las interpretaciones de la misma. Como señala Vandembroeck (2013), nuestra participación en proyectos de investigación-acción promueve esta experimentación y el descubrimiento de nuestro potencial.

Tabla 29. Ejemplo de la reflexión-acción como medio para la creación de múltiples formas de trabajo en las comunidades educativas.

Registro	Análisis
A partir de eventos como el de la sesión pasada, donde las familias pueden compartir sus conocimientos y habilidades... he notado que <u>se mueven con mayor libertad y confianza...</u>	El haber valorado las aportaciones de las familias nos ayudó a mostrar y desarrollar mayor apertura y

<p><u>involucrándose de manera más activa en las sesiones, guiando y motivando a los(as) niños(as).</u> En la sesión del martes... dos de las familias realizaron una entrevista a algunas personas... para indagar lo que sabían sobre las obras de teatro... Ps1 felicitó a las familias por involucrarse en las entrevistas apoyando a sus hijos sin la necesidad de que ella las apoyara. M1 mencionó, <u>“me gustó ver cómo podemos ir apoyándolos en lo que hacen (a sus hijos) ... para que puedan ir haciendo las cosas”</u> ... el jueves, M2 (con más tiempo trabajando con nosotras) <u>se involucró de lleno en la actividad de la sesión, no sólo explicando los elementos del teatro a NA1 y NO2 sino aportando sus ideas para crear la historia, esto brindó una guía importante para establecer el título de la obra y su trama...</u> M2: y se imaginan que se abra el telón... (con las manos simula que se abre) ¿cuál creen que sería el mejor título para la obra? Uno que llame la atención para que todos vengan a vernos. NO1: (con cara de sorpresa) yo creo que “la historia de los monstruos”. NA2: si ¡para que les de miedo! (bitácora, 13/04/2016)</p>	<p>flexibilidad como facilitadoras, lo cual animó al grupo a seguir construyendo el aprendizaje conjuntamente, a participar de manera más activa y a construir nuevas formas de trabajo.</p>
--	--

Mi investigación señala un proceso de transformación profesional basado en el descubrimiento de nuevas formas de practicar la educación y la investigación desde la construcción de significados, el análisis de los procesos y la aceptación de la incertidumbre como motor de reflexión a partir de la formación en la práctica, pues, fue a través de la acción e interacción con los(as) demás, en contextos situados, que pude construir conocimientos más complejos, sistemáticos y profundos sobre el proceso de vinculación entre las instituciones educativas y las familias.

Conclusiones

Desde mis primeros encuentros con los(as) agentes educativos(as) comencé a aprender y desaprender a partir de y sobre mi práctica educativa como psicóloga escolar. Durante mi proceso de investigación descubrí el “poder transformador” de la reflexión-acción que radica en los pequeños grupos, los pequeños escenarios y las pequeñas acciones porque nos permite a los(as) profesionales, en este caso a los(as) psicólogos(as) escolares, experimentar, crear e innovar en lo cotidiano, con acciones pequeñas que surgen al poner nuestro pensamiento en acción, reflexionar sobre el resultado de nuestras acciones educativas y sobre la misma reflexión de esas pequeñas acciones. Algo que me recuerda la valiosa enseñanza del periodista y escritor uruguayo Eduardo Galeano (2013) acerca de mantener siempre un ojo en el microscopio, para mirar la grandeza de las pequeñas cosas (mirar lo que no se mira pero que merece ser mirado) y otro en el telescopio, para contemplar la grandeza del universo (desde el ojo de la cerradura, desde las cosas minúsculas).

Es importante crear y fortalecer espacios de formación profesional que favorezcan el desarrollo de habilidades reflexivas, críticas y creativas en los(as) profesionales de la educación de tal modo que las dimensiones de lo micro y lo macro nos permitan incidir en las grandes problemáticas de la vida humana sin perder de vista el impacto de las pequeñas acciones cotidianas y la reflexión sobre su impacto y mejora continua.

Los resultados que obtuve a través de los procesos de reflexión-acción y de la autoetnografía como método de investigación me permiten concluir que, si bien existe mayor apertura hacia los métodos cualitativos aún debemos trabajar no sólo para validar otras formas de investigación sino para llevarlas a la práctica. De modo que mi investigación representa una invitación a

adoptar nuevas formas de ver y realizar la investigación educativa, para evitar lo que Martínez (2008 p. 3) señala en la dedicatoria de su obra: que la imaginación creadora de los(as) estudiantes sea sacrificada en aras del dogmatismo metodológico.

Los proyectos comunes y los lazos creados en las instituciones educativas reflejan la importancia de construir comunidad a través de la vinculación entre agentes educativos(as). Coloca el acento en el acompañamiento, el autoconocimiento y la afectividad como motores en nuestra práctica educativa, ya sea dentro de nuestros equipos de trabajo como psicólogos(as) escolares o con los(as) agentes educativos(as) con quienes trabajamos cotidianamente pues no sólo brindamos un servicio sino que podemos tejer redes de apoyo importantes para acompañar y construir proyectos educativos de manera conjunta mediante relaciones basadas en el reconocimiento, entendimiento, confianza y colaboración. De este modo, los proyectos que se consoliden seguirán independientemente de nuestra presencia como profesionales. Los ejes e indicadores aportan información y reflexiones relevantes en relación a los procesos de la comunicación, el flujo de información y la participación, que podrán orientar las acciones educativas de otros(as) profesionales en la construcción del sentido de comunidad dentro de las instituciones en las que se desempeñan.

Así mismo, el análisis de los resultados y la discusión sobre ellos permiten identificar aspectos importantes en cuanto al rol del(a) psicólogo(a) como facilitador(a) y promotor(a) de la vinculación entre agentes educativos(as). Este es un logro importante ya que gran parte de las iniciativas de formación o capacitación en nuestro sistema educativo en el tema de la relación escuela-familia están dirigida a los(as) docentes. Mi investigación proporciona orientaciones importantes para fungir como mediadores(as) entre agentes educativos(as), formar un equipo de

trabajo sólido y hacer de la reflexión-acción una práctica cotidiana que oriente nuestras decisiones como profesionales con miras a la mejora educativa.

Finalmente, quiero enfatizar el valor y pasión que reconocí como psicóloga escolar en los escenarios comunitarios, sobre todo en un contexto donde la educación se centraliza en las instituciones escolarizadas. La visión y acción comunitaria de la educación necesita ser vista, reconocida y valorada por otros(as) profesionales. Esto permitirá que los ejes, indicadores y resultados de mi investigación y otros estudios similares puedan ayudar a construir comunidades educativas, con todo el valor académico, cognitivo, emocional y social que esto implica. Hay que mirar lo que merece ser mirado, en este caso visibilizar y trabajar la construcción de vínculos en las instituciones educativas como un aspecto esencial para construir un sentido de comunidad y así concretar las metas educativas en un marco de participación conjunta.

Lista de referencias

- Auerbach, S. (2012). Conceptualizing leadership for authentic partnerships. A continuum to inspire practice. En S. Auerbach. *School leadership for authentic family and community partnerships* (pp. 29-51). New York: Routledge.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 9 (19), pp.49-74. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004 ISSN 1870-0063
- Boggino, N y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa, orientaciones, prácticas y experiencias*. Argentina: HomoSapiens
- Bonilla, S. y Sosa, C. (2005). *Evaluación de las prácticas de crianza y su impacto en la calidad de vida infantil en una muestra de escuelas PEC y NO PEC en el municipio de Puebla*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de las Américas Puebla. México. Recuperado de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lid/bonilla_h_s/
- Cataldo, C. (1991). *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. España, Madrid: Visor.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Letf Coast Press.

Coleman, M. (2013). *Empower family-teacher partnerships*. Los Angeles: Sage Publications Inc.

Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (ed.). *Trabajo presentado en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa del Comité Mexicano de Investigación Educativa*. Ciudad de México.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2012). *Modelo para la Participación de Padres de Familia en la Educación Inicial y Básica del CONAFE*. México: CONAFE

Davenport, T. y Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción: cómo las organizaciones manejan lo que saben*. México: Pearson Educación.

Epstein, J. L., Sanders, M., Simon, B., Clarck, K., Rodríguez N. y Van, F. (2002). *School, family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2da ed.). California, EU: Corwin Press, Inc.

Epstein, J. L. y Clark, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61 (8), 12-18. Recuperado de: www.ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/Partnering-with-Families-and-Communities.aspx

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.

Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 25 (2), 189-211

Fernández, C. y Galguera, L. (2008). *La comunicación humana en el mundo contemporáneo* (3ra ed.). México: Mc. Graw Hill Interamericana, p. 15-57

Flamey, G., Gubbins, V. y Morales, F. (1999). *Los centros de padres y apoderados: nuevos actores en el control de la gestión escolar*. Santiago de Chile, CIDE. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt96897.pdf>

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2007). *Panorama del bienestar infantil en los países ricos: un amplio análisis de la vida y el bienestar de niños, niñas y adolescentes en las naciones económicamente avanzadas*. Recuperado de: www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_spa.pdf

Gaceta Oficial del Distrito Federal. (2013). *Ley de atención integral para el desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia en el Distrito Federal*. Recuperado de: <http://www.consejeria.df.gob.mx/images/leyes/leyes/LEYDEATENCIONPARAELODESA RROLLOINDELASNIASYNIOS.pdf>

García, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), pp. 425-437. Recuperado de: <http://lnx.educacionenmalaga.es/valores/files/2011/12/Relaciones-escuela-familia1.pdf>

García, (s.f.). *La participación de los padres de familia en la educación, siglo XIX y XX.*

Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_9.htm

Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 13, 237-242.

Recuperado de: <file:///C:/Users/Angie/Desktop/198691-715011-1-SM.pdf>

Giudici, C, Rinaldi, C. y Krechevsky. (2001). *Making Learning Visible: Children as individual and group learners*. Italia: Reggio Children.

Grant, K. B. y Ray, J.A. (2013). *Home, school, and community collaboration. Culturally responsive family engagement*. Los Angeles: Sage Publications Inc.

Gubbins, V. (s.f.). *¿Incorporación o Participación de las Familias?: un desafío más de la Reforma Educativa*. Recuperado de:

<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105072.pdf>

Hill, B. (2012). Espacio de expresión, blogueo y debate. Recuperado de:

www.animalpolitico.com/blogueros-blog-invitado/2012/10/30/transparencia-y-acceso-a-la-informacion-ni-es-lo-mismo-ni-es-igual/

Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Lagunes, A.L., León, S.P. y Sánchez, D. A. (2010). *Creo lo que creo: autoetnografía de un taller de arte y reflexión en un albergue para jóvenes*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.

Ley General de Educación. (1993). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación, última reforma DOF 20-05-2014: Gobierno Federal. Cap I, Art. 10.

Ley General de Educación. (2013). *Ley General de la Educación: leyes secundarias de la Reforma Educativa*. Diario Oficial de la Federación, reforma 26 DOF 11-09-2013: Gobierno Federal. Segunda Sección, Art. 33 y 65. Recuperado de:
http://cdn.reformas.gob.mx/Leyes_Secundarias_de_la_Reforma_Educativa_Ley_General_de_Educacion.pdf

Malaguzzi, L. (2011). *La educación en Reggio Emilia* (3ra ed.). Traducción Hoyuelos, A. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina*. Development Discussion Paper, 709. EUA: Harvard Institute for International Development. Recuperado de: <http://www.cid.harvard.edu/hiid/709.pdf>

Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en la educación: manual teórico-práctico* (3ra ed.). México: Trillas.

- Mejía, S. (2000). *El buen trato en la escuela y la familia: crecer y aprender con amor, placer y respeto*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Restrepo Barco
- Mingorance, P. y Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, 9, 179-199.
- Mir, M., Batle, M. y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *IN Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, 1 (1), 45-68. Recuperado de:
www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html
- Nashiki, R.M. (2006). *La participación de las familias en centros de educación infantil: una propuesta desde los retos del desarrollo*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- Nashiki, R., Pastor, R., Pérez, M.A., Hernández, R. Lemus, L. y Ocón, C. (2011). *Construyendo Comunidades de Aprendizaje: Un Programa de Formación de educadoras de niños y niñas de 0 a 6 años. Estrategias de Vinculación entre la Familia y la Escuela*. México: Puentes para crecer.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004). *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>

Parra, (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Psicopedagógicas*, 9. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142235>

Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.

Ríos, J. (2014). El concepto de información: dimensiones, bibliotecológica, sociológica y cognoscitiva. *Investigación Bibliotecológica*, 28 (62), 143-179. Recuperado de:

file:///C:/Users/Angie/Documents/A_MAESTR%C3%8DA/comunidades/marco%20te%C3%B3rico/ejes/Concepto%20de%20Informaci%C3%B3n.pdf

Rodríguez M. (1996). La toma de decisiones en los contextos escolares colaborativos. *Revista Complutense de Educación*, 7 (2) p. 249-259. Recuperado de:

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9696220249A/17562>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010). *Programa Escuelas de Calidad: Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP, 16-21, 67-76, 86-113.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.

Seda, I. y Torres, G. (enero/junio, 2010). Las prácticas letradas en comunidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32 (1), 40-55.

- Seda, I. (2013). Perspectivas y retos en el cuidado y bienestar infantil. En Seda, I. y Pastor, R. (Coords. / Eds). *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil (25-36)*. México: UNAM.
- Serrano, S. (2003). *El regalo de la comunicación*. España: Anagrama.
- Shön, D, A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones (2da ed.)*. Buenos Aires: Paidós.
- Stacey, M. (1996). *Padres y madres en equipo: trabajo conjunto para la educación infantil*. México: Trillas.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330 (2003), pp. 217-236. Recuperado de <http://docplayer.es/19068146-Participacion-y-responsabilidades-de-la-comunidad-en-la-educacion-joan-subirats.html>
- Torres, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Trabajo presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona. Recuperado de: www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/MarcoConceptual/ComunidadesAprendizajeDesarrollo/repensandoloeducativodesdeeldesarrollolocal.pdf.

Torres, G. y Seda, I. (2013). La comunidad, un espacio de aprendizajes en lo cotidiano. En Seda, I. y Pastor, G. (Coords. / Eds). *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil* (207-223). México, D.F.: UNAM.

Tschorne, P, Villalta M. y Torrente, M., (1992). *Padres, madres en la escuela* (3ra ed.). España, Barcelona: Paidós.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2013). *Residencia Psicología Escolar*. México: Laboratorio de Evaluación y Educación Digital de la FES-Iztacala. Recuperado de: <http://psicologia.posgrado.unam.mx/?p=1220>

Valdés, A., Pavón, M. y Escobedo, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/229/782>

Valdés, A., Escobedo, P., Reyes, N. y Carlos, E. A. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit, Revista de Psicología*, 16 (1). Recuperado de: www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100008&script=sci_arttext

Valdés, A. y Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33 (134). Recuperado de: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400007

- Vandenbroek, M. (2013). Los retos profesionales en contextos educativos diversos e inciertos. En Seda, I. y Pastor, R. (Coords. / Eds). *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil* (37-57). México, D.F.: UNAM.
- Vásquez, J. (2014). *Resignificar la educación: comunicación, cultura y pedagogía(s)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vella, J. (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach. The Power of Dialogue in Educating Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Wright, M. (2009). *Sobre artesanía intelectual*. Buenos aires: Lumen.