

Paz Valverde Forttes

Pontificia Universidad Católica de Chile.

Francisca Candia Díaz

Pontificia Universidad Católica de Chile.

Aceptado: noviembre 2019

Datos de los autores:

Paz Angélica Valverde Forttes: es Educadora de Párvulos titulada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magister y PhD en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía en la Universidad de Montreal, Canadá. Diplomado en Investigación Cualitativa y Post título en Estudios de la Familia en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente universitaria, evaluadora CONICY, coordinadora de proyectos vinculados al aprendizaje, bienestar y rol de la familia en la educación inicial con múltiples publicaciones asociadas. Correo electrónico: pazvalverdeforttes@gmail.com

Francisca Andrea Candia: es Educadora de Párvulos titulada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magister en Políticas Públicas con especialización en Evaluación de Impacto de las Políticas Públicas, Políticas Públicas en Educación, Política Social y Laboral, Universidad de Chile. Diplomado en Public Policy, Universidad de Chicago, EEUU, Marco Lógico y Matriz Evaluativa en la Formulación de Proyectos Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile, certificada en K-3 CLASSTM Observer, TEACHSTONE. Docente universitaria, Maestra Waldorf y consultora en investigaciones y procesos de capacitación docente. Correo electrónico: francandiad@gmail.com

ISSN: 0328-5413

Vol. 11 – Núm. 14 – Año 2019

www.cicuyo.org

Educare – Educere: Una reflexión necesaria en la vinculación con la familia desde la educación parvularia

Resumen *El presente artículo expone una reflexión en la temática de la relación que se establece entre la familia (padres, madres y apoderados) y los educadores del nivel inicial. Esta reflexión se realiza a partir de la exposición de los resultados elaborados en el proyecto FONIDE N°: F420932-2009 (Valverde, Adlerstein y Novoa, 2010) y la evidencia empírica reciente vinculada con la temática. El artículo concluye la importancia de la reflexión sobre la perspectiva “educare – educere” que cada educador/a de párvulos debe llevar a cabo al construir, desde una perspectiva profesionalizante, su rol y vocación pedagógica.*

Palabras Claves educación inicial, familia, rol del educador

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Valverde Forttes, P. y Candia Díaz, F. (2019). Educare – Educere: Una reflexión necesaria en la vinculación con la familia desde la educación parvularia. *Psicopedagógica* 11(14) 230-245

Educare - Educere: A necessary reflection on the relationship with family from preschool education.

231

Abstract: *The current study is a reflection about the relationship between families (fathers, mothers, and caregivers) and early childhood teachers. This reflection is rooted on the results from the FONIDE N°: F420932-2009 project (Valverde, Adlerstein y Novoa, 2010), and recent related empirical evidence. The article highlights the importance of pondering the "educare - educere" perspective that every early childhood teacher should carry out by constructing his or her pedagogical vocation from a professional perspective.*

Key words: *early childhood, families, teachers' role.*

Introducción

La educación parvularia se ha evidenciado como un momento crucial en el aprendizaje y desarrollo de los niños. El aporte de las neurociencias ha demostrado que en los tres primeros años de vida la densidad sináptica triplica a la que se tiene a los 20 años, por lo que esta etapa inicial presenta un mayor potencial de aprendizaje al desarrollarse las primeras habilidades cognitivas y socioemocionales.

Es en esta etapa donde las familias se encuentran, por primera vez, con la educación formal. Padres y educadores inician una relación que tienen como objetivo apoyarse mutuamente en la tarea educativa de los hijos, reconociendo en ello a los padres como los principales responsables. Se complejiza la situación considerando que se trata de la primera instancia social en que se evalúa la labor educativa llevada a cabo por los padres hasta ese momento (Florenzano, 1994).

Esta vinculación ha motivado el estudio de numerosos investigadores, revelando que se trata de una relación compleja y diversa. El presente artículo tiene como objetivo presentar una reflexión de la relación entre padres y educadores, basada en parte de los resultados de la investigación titulada "Hacia una Práctica Docente de Calidad en el Trabajo con Familia: Articulando Expectativas de Instituciones Formadoras, Política

Educativa y las Familias de la Educación Inicial” (Valverde, Adlerstein y Novoa; Proyecto FONIDE N°: F420932-2009) y la evidencia empírica reciente en el tema.

Problemática

Esta reflexión se sustenta en dos consensos existentes en la literatura científica y en la opinión pública: por un lado el que los padres son los primeros educadores de sus hijos y que la familia es el primer entorno en que el niño se desarrolla (Santa Sede, 1983; Jomtien, 1990); y por otro, el que la calidad de la educación se beneficia cuando los padres se dedican más a la educación formal de sus hijos (Balen y Moles, 1994; Epstein, 1995; Epstein, 2013; EURYDICE, 1997, Pérez, Bellei, Racynski y Muñoz, 2004; Pizarro, Santana y Vial, 2013).

Por su parte, estudios y tendencias internacionales también aportan a este consenso: el eje de relación con la familia está presente en los programas de formación de educadores que buscan y alcanzan niveles de calidad (Darling-Hammond, 2006; NAEYC, 2009; OECD, 2012; Tietze y Viemickel, 2010; Zellman y Perlman, 2006). Es interesante destacar que la acreditación propuesta en por distintos organismos de diferentes países incluyen y señalan explícitamente la participación de la familia como indicador o dimensión de la calidad. Ejemplo de ello es la OFSTED (estatal) en Australia, la NCAC (del Gobierno federal) en Australia, la NAEYC (privada) en los Estados Unidos, la SCRC (estatal) en Escocia. (JUNJI, 2005).

Las políticas educativas revelan el mismo discurso. En nuestro país contamos con una Política de Participación de Madres, Padres y Apoderados (2002), las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001), y los Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia (2012) también explicitan la importancia de esta relación. Sin embargo, hoy pareciera que una política de Participación de Padres y Apoderados y un marco curricular que valida la participación de la familia en el proceso educativo,

resultan insuficientes para resguardar el efectivo protagonismo de las familias en el proceso pedagógico.

Pese a este notable consenso de la importancia de la relación entre padres y educadores, aún no se alcanza una verdadera comunidad de sentidos; existen grandes vacíos respecto de cómo alcanzarla (Rivera y Milicic, 2006) y respecto de cómo se están pensando y esperando que sean estos espacios de relación. Un estudio realizado por la OEI e IDEA en cincuenta centros de la Región Metropolitana plantea que pese a la evidencia de la importancia de la relación entre familia e institución educativa “en lo que respecta a la experiencia de los centros en trabajo con las familias, en muchos casos se puede apreciar que la participación de éstas en las comunidades educativas suele ser más formal que real (...)” (Sánchez y Gómez, 2010:17).

El problema se agudiza al constatar que la formación inicial de educadores no cuenta con las instancias curriculares suficientes para desarrollar en los futuros educadores las habilidades y estrategias que le permitan el trabajo con “adultos”: los educadores son expertos en aprendizaje pero al momento de vincularse con los padres, se revelan una serie de inseguridades, falta de desarrollo de habilidades “blandas” y uso de estrategias poco atractivas que no responden a las necesidades e intereses reales del grupo de padres y apoderados con los cuales se debe vincular (García Huidobro, 2006). Al respecto, el texto sobre Educación preescolar “Estrategia Bicentenario” (Pacheco y otros, 2005) señala que los educadores poseen una preparación insuficiente para llevar a cabo trabajos en sectores de menores recursos, lo que es producto de una formación académica que trata muy someramente el trabajo con la familia y la comunidad.

Es en este ámbito de estudio que surge la propuesta investigativa titulada “Hacia una Práctica Docente de Calidad en el Trabajo con Familia: Articulando Expectativas de Instituciones Formadoras, Política Educativa y las Familias de la Educación Inicial” (Valverde, Adlerstein y Novoa; Proyecto FONIDE N°: F420932-2009). Este estudio buscaba conocer los consensos y disensos sobre una práctica de calidad del Educador de párvulos en el trabajo con familias; ello articulado desde las expectativas de las mismas familias con hijos en el nivel inicial, las políticas educativas que refieren al trabajo con la

familia y/o sus integrantes, y de los programas de formación inicial de educadoras de párvulos. El haber focalizado las expectativas de los distintos actores y de sus respectivos conflictos, negociaciones y convergencias, permitió hacer un aporte a las políticas existentes al coordinar las subjetividades y el conocimiento práctico de estos, con las instituciones. De esta manera se buscaba avanzar en pertinencia, incorporando expectativas y subjetividades de primer orden de los actores, al diseño de la política pública (Tedesco, 2004), complementando el enfoque masivo y compensatorio que regula hoy el sistema educativo (Mc Ginn, 2002).

A continuación se presentan los resultados recogidos a partir de las expectativas de padres, madres y educadores respecto al trabajo con familia de la educadora de párvulos: a través de un muestreo teórico propio de la Teoría Fundamentada, conducido por criterios de propósito teórico, de relevancia (Glasser y Strauss, 1967) y de accesibilidad (Stake, 1995), se realizaron grupos focales con madres, padres y apoderados con hijos en jardines de dependencia pública (Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación INTEGRA y Ministerio de Educación) y privada, de un total de 8 jardines infantiles

Las expectativas de los padres en el trabajo con familia de la educadora de párvulos

Esta parte de los datos del estudio ya mencionado buscaba identificar y analizar, las expectativas de los padres, madres y apoderados respecto de una práctica de calidad del educador de párvulos, en el trabajo con la familia (Valverde, Adlerstein y Novoa, 2009). Para ello se optó por el Método de la Teoría Fundamentada (Glasser y Strauss, 1967), a través del cual inicialmente se pretende comprender cómo los discursos en torno a las prácticas de las educadoras con las familias, develan un universo conceptual de expectativas e intereses, que en el estudio global permitía la comparación entre los tres actores consultados (Instituciones Formadoras, Política Educativa y las Familias),

logrando conocer los consensos y disensos que tensionan las prácticas educativas con la familia.

Desde la metodología del estudio es importante recordar el supuesto investigativo de que las expectativas de una comunidad educativa son dinámicas, cambiantes en el tiempo y situados en las circunstancias históricas. La ejecución de esta investigación se desarrolló en momentos de cambio de coalición en el gobierno y tras un terremoto con consecuencias sociales y políticas significativas. De ahí que metodológicamente esta investigación se plantee en una temporalidad sincrónica, asumiendo las limitaciones que puede presentar la construcción de Teoría Fundamentada en datos, de vigencia incierta. (Marradi, Archenti y Piovanni, 2007).

Respecto a las expectativas encontradas en las textualidades de las madres, padres y apoderados, se encontraron seis categorías. Al igual que en el caso de las Instituciones formadoras, entre ellas surgen tensiones y significados que circulan entre una y otra.

1. Expectativa de un trabajo que informa a los apoderados

Una primera categoría develada es la expectativa de los apoderados de ser informados respecto a lo que sucede con su hijo dentro de la institución educativa. Los padres manifiestan querer saber la manera de involucrarse en el proceso educativo de sus hijos “si nosotros queremos involucrarnos, nos podemos involucrar, yo recuerdo que siempre nos han mandado el programa de las actividades que hacen, por lo tanto uno puede saber en qué están los niños, cuáles son los contenidos que están aprendiendo” (582-586, F1A).

En este querer estar informados, el canal que es reiteradamente nombrado es la libreta de comunicaciones que va y vuelve cada día junto a las pertenencias de los niños: “la comunicación es por medio del cuaderno, uno pregunta” (147-148, F2B). Sin embargo esta comunicación no es siempre diaria: “yo creo que el tema de la libreta es la base del día y tomarlo en serio” (404-405, F1A), “para mí sería importante que me dijera cosas con la libreta, sea lo que sea” (410-411, F1A), “de hecho yo, cuando estaban mis hijos años anteriores, la, no si era porque eran más bebés, no sé, pero la comunicación con la

agenda, con la libreta era diaria, o tres veces a la semana y existía esa comunicación, ahora desde que mi hija pasó a medio mayor el año pasado, la transición fue súper lenta, no se usaba la libreta” (325-330, F1A).

Es importante destacar que esta expectativa de comunicación corresponde al primer nivel de participación explícito en las investigaciones del CIDE (Flamey, Gubbins y Morales, 1999) ya adoptado en la Política de Participación de Madres, Padres y Apoderados (Ministerio de Educación, 2002). Sin desmerecer que este nivel permite el intercambio de información precisa y oportuna, solo constituye el requisito mínimo para comenzar a participar.

Respecto al contenido de esta información, la expectativa de los padres es la evaluación de los niños y niñas: los padres quieren ser informados sobre cómo “va su hijo”: “lo que si me gustó el tema de que a lo mejor en la semana se junten, como una evaluación semanal del niño, decir cómo pasó en la semana, por ejemplo” (621-623, F1A), otra apoderada plantea: “como que uno sepa mensualmente cómo va el niño, por ejemplo yo sé que mi hijo sabe las banderas, pero no sabe hacer pipí (risas)” (641-643, F2a).

Esta situación se entiende al re-mirar la teoría del ciclo vital (Aylwin y Solar, 2002; Florenzano, 1994) donde se plantea que cuando los hijos entran a la educación “formal”, los padres tiene la oportunidad (por primera vez) de encontrarse con su pares y frente a un experto (educador) ver reflejado en los desempeños y características de sus hijos/as, lo que ellos son y qué tan bien han respondido al desafío de la crianza.

2. Expectativa de un trabajo comprometido con niños/as situados en un contexto

Esta expectativa de los padres se refiere al deseo de que los educadores conozcan a los niños, sepan quiénes forman parte de su familia, los intereses que tienen y las cosas que les pasan: “debe enterarse un poco del contexto donde vienen los niños” (141-142, F2B), “las tías conocen la situación, a uno le ayudan, le preguntan, la apoyan” (146-147, F2B).

Esta expectativa de que la educadora sea “comprometida” no corresponde a los contenidos de formación de la carrera de Educación de Párvulos, al menos no está explícita en los programas de formación revisados. Esta competencia, corresponde a las denominadas “habilidades blandas”, las que se definen como aquellas “habilidades que van más allá de las técnicas de un oficio y vinculadas con la parte emocional, la conducta, las motivaciones, los valores y cultura del ser humano”. (Hager y Beckett, 1999). Se trataría de un educador “comprometido”, “creativo”, “buen comunicador”, “acogedor”, “entretenido”... de acuerdo a las textualidades recogidas.

Paulus, Horvitz y Shi (2006) señalan que la enseñanza de habilidades “blandas”, como el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, es especialmente retadora. Si se considera que gran parte del conocimiento de las personas para enfrentar las situaciones del diario vivir está compuesto de historias, tanto personales como ajenas, que son usadas para afrontar la situación presente, surge la posibilidad de utilizarlas para lograr objetivos pedagógicos.

Otro aspecto a relevar en esta categoría es la valoración del niño/a dentro de un contexto, formando parte de él. Esta característica estaría siendo coherente con la política de participación donde se habla de un niño “en” familia y no como sujeto de legislación aislado.

3. Expectativa de un trabajo educador de la parentalidad

Una tercera categoría de expectativas alude a la necesidad de un educador que sea educador de la parentalidad. Las madres, padres y apoderados se manifiestan necesitados de conocimientos que los orienten en su rol de padres: “nos ha ofrecido un soporte no sólo emocional, sino también pedagógico” (42-43, F1b).

Es interesante denotar el posicionamiento de los padres como “alumnos”, esto se puede encontrar en forma explícita en las textualidades recogidas: “nosotros como que también pasamos a ser alumnos de ellas de alguna forma, como que ellas nos enseñan, no se po, una forma de leerle un cuento más divertido a nuestros hijos” (124-127, F2B)

Este posicionamiento de los padres como “alumnos” cambia la relación simétrica deseada desde un paradigma de valoración de padres y educadores como socios igualitarios en búsqueda de un objetivo común (Deslandes, 1999).

También parece interesante relevar que la solicitud o expectativa de apoyo a la parentalidad por parte de la educadora de párvulos se concentra en situaciones “críticas”, ya sea por la etapa de desarrollo de los niños/as, “aprender cómo sacarle los pañales a los niños, porque no es algo, aquí somos casi todas mamás primerizas” (110-112, F2B), o por dificultades conductuales de los niños/as, “cómo abordar de repente ciertos problemas, como por ejemplo con las pataletas, cómo abordar una pataleta de un niño en ciertos momentos” (205-207, F2a).

4. Expectativa de un trabajo para la integración y el encuentro

Una cuarta categoría de expectativas se ha denominado como “para la integración y encuentro”. Las textualidades revelan una necesidad de los padres, madres y apoderados a formar parte del Jardín Infantil, a encontrar en él un lugar de pertenencia: “uno puede venir, de hecho a mí la tía Anita me ha dicho, que a la hora que uno quiere venir a ver una clase a ver un ejercicio a cualquier hora, uno puede, incluso en la mañana yo vengo a dejar a la Claudita y me quedo media hora aquí con ella jugando, me quedo con las tías y todo , y eso o sea yo no lo he visto en ninguna parte, uno llega a la puerta y te lo arrebatan y chao no supiste nunca más de tu hijo” (124-130, F2a), “que uno sea participe del jardín, para mí ha sido súper bueno” (103-104, F1b), “hay una necesidad de participar y de estar” (426-427, F1b).

Esta modalidad de “puertas abiertas” pareciera favorecer no sólo la interacción entre padres y educadores, sino también entre los apoderados, aspecto que parece ser bien valorado “es súper bueno que uno pueda venir a la hora que a uno se le antoje, aparecerse en el Jardín, y eso es súper bueno también. Uno se deja caer a la hora que quiere” (165-168, F2B); “y yo recuerdo de tener estas instancias con el resto de la familia de mis compañeros, de los compañeros de mi hijo, que nos juntábamos, hacíamos convivencias, asados, salíamos, y hasta el día de hoy todavía tenemos relación, pero con

este curso en especial, no he tenido esa instancia, no la hemos podido crear, establecer digamos, y para mí es importante eso, porque digamos, porque los niños después, entran al colegio, se van crean otros lazos y se pierden esa primera etapa digamos, y después no nos vemos jamás” (88-97, F1A); “es importante conocer a los otros papás y que los niños interactúen entre ellos, pero con las familias” (100-102, F1A).

Se puede ver que este espacio de compartir tiene un trasfondo valórico importante, no se trata solo de un espacio físico donde se pueda llegar y sentir propio, donde se pueda compartir con otros que comparten un objetivo común: la educación de los niños y niñas, sino también, donde existe una dimensión espiritual y valórica compartida: “tiene para mí valores importantes el hecho que sea un Jardín católico, para mí eso es súper importante, porque es consecuente con el estilo de vida que nosotros llevamos, y más allá de la educación, digamos formal, tiene una educación humana de participar en actividades que son de integrarse a la comunidad, y creo que eso es súper importante” (106-111, F1b); “siento que hay como un espíritu del Jardín Infantil que yo no lo veo en otros lados, que mantiene por sobre todas las cosas, la generosidad, la unión, los valores que trasmite el jardín son compartidos con los hogares” (385-388, F1b).

5. Expectativa de un trabajo movilizador de los padres

Otra expectativa respecto al trabajo de la educadora con la familia es que ella sea un agente movilizador de los padres. “Movilizar a los papás, hacer movilizarnos, o sea, en el fondo, porque estamos muy cómodos también” (572-574, F1b); “lo que yo pretendo es que, en su calidad, con la capacidad de liderazgo que tenga pueda llegar a cada uno, este, de distinta manera” (596-598, F1b); “que logre convocar, logre la participación” (656, F1b).

Esta expectativa de un educador movilizador tiene también una connotación importante de poder: “el liderar y motivar, es también poner los límites” (701-702, F1b). Son los propios padres que depositan el poder de la relación en la educadora. Este poder llega hasta la propia sanción cuando no hay un cumplimiento de las demandas hechas desde el Jardín: “claro, poniéndose un poco firme” (281, F2B); “ser un poco más firme” (282,

F2B); “que en cierto sentido haya un compromiso, pero que a la vez también tenga un sentido de obligación” (290-292, F2B); “igual estaría bien entablar una mano dura” (312-313, F2B).

Llama mucho la atención que estas textualidades muestren esta expectativa externa de motivación a la participación. Lo que se puede interpretar es que los padres no creen ser capaces de participar por sí solos, reconociendo la importancia de este compromiso, la expectativa busca una motivación y control externo: el de la educadora.

6. Expectativa de un trabajo co-construido con los padres

Casi opuesta a la expectativa anterior, se sitúa la sexta expectativa: la de una co-construcción entre padres y educadores. Este trabajo conjunto surgiría de una relación democrática, de pares: “yo creo que en general para toda la gente que trabaja en educación y para uno como apoderado, es súper importante que uno tenga claro, la Educadora y uno, que tengan claro que aquí la educación se hace de a dos, y por lo tanto tenemos que ir trabajando en complemento” (132-136, F2B); “que yo creo que el educar un niño no es tarea del Jardín, es tarea de nosotros, y en el caso de que los niños estén en el Jardín, es tarea de ambas partes” (389-391, F2B).

Esta es la primera expectativa que se sitúa bajo el segundo paradigma reconocido por Gubbins (2001) y Navarro (2000), aquel que concibe la participación familiar desde el Enfoque de Derechos, como derecho natural y para el cual se sitúan como sujetos competentes. “nosotros prolongamos lo que queremos inculcarle a nuestras hijas, lo prolongamos en el lugar en donde la mandamos, en este caso al Jardín” (841-843, F1b); “a mí lo que me gustaría es participar, participar en las clases que uno se quedara, un rato en la casa como lo hacen al lado, quedarme un rato en la sala, eso me gustaría participar” (564-566, F3A).

Otro aspecto que se levanta desde esta categoría es el hecho que esta relación de cooperación simétrica se lleva a cabo entre adultos. Parece que el niño se sitúa como el “objeto” y no como “sujeto” dentro de la relación. Esta invisibilización de los actores

nucleares es una situación que circula entre las categorías e incluso, entre los informantes del estudio.

Conclusión: Educare – Educere

El planteamiento de la lógica “redistributiva” (Fraser, 1997) o “compensatoria” (Tedesco, 2004) en contraposición a una lógica del “reconocimiento” que fueron utilizadas para comprender y analizar las expectativas del estudio presentado, pueden vincularse a otros conceptos que emergen desde otras disciplinas y que presentan la misma tensión.

Desde la filosofía nos encontramos con los conceptos de: empatía y simpatía (Carrasco, 2012). La primera con una connotación de protección y la segunda desde una perspectiva de ponerse en el lugar del otro, separando las propias creencias y valoraciones.

En la raíz del concepto de educación, también podemos identificar esta tensión: “educare”, el cual considera que la persona no puede formarse sin la intervención de un otro porque necesita que lo formen/instruyan, que lo construyan; y “educere”, el cual considera que el estudiante tiene la capacidad de realizar su propio proceso de enseñanza aprendizaje, sin la intervención de otro. Específicamente la palabra “educación” es definida por la Real Academia Española como “Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes” y como “Instrucción por medio de la acción docente”.

En el análisis de estas tensiones, parece interesante rescatar el aporte de la definición de “pedagogía” (Valverde, Adlerstein y Novoa, 2009). La cual se define como “Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza.” El desarrollo de esta ciencia ha establecido ciertas características que se definen como “deseables” desde un paradigma socio-constructivista, al que esta reflexión se adhiere. Sin embargo, queda claro que “pronunciarse sobre la naturaleza, funciones y características de la educación escolar en nuestra sociedad supone, implícita o explícitamente, pronunciarse sobre el modelo de

sociedad que se quiere contribuir a conformar mediante la educación escolar y sobre el modelo de persona y de ciudadano que ha de formar parte de ella" (Coll, 1996).

Desde la perspectiva de las expectativas de los padres, se puede identificar la inclinación hacia cada uno de los polos de la tensión. Desde la perspectiva educare, simpatía y redistribución pueden leerse las expectativas: (1) un trabajo de la educadora que informa a los padres, (2) un trabajo educador de la parentalidad. En un punto más intermedio de la tensión podrían ubicarse las expectativas (3) de un trabajo para la integración y el encuentro, y la (4) de un trabajo movilizador de los padres. Finalmente en el polo de educere, empatía y de reconocimiento, podrían situarse las expectativas de un (5) trabajo co-construido con los padres y (6) de un trabajo comprometido con niños / as situados en un contexto.

Sin entrar en el debate de lo que se debe privilegiar, desde esta primera aproximación, pareciera que lo adecuado sería considerar estos conceptos planteados como opuestos, en un ir y venir, en un proceso de ida y vuelta entre guiar – conducir – reconocer – empatizar y formar - instruir – redistribuir – simpatizar. Desde esta perspectiva, se puede concluir la importancia de la reflexión que cada educador/a de párvulos debe llevar a cabo al construir, desde una perspectiva profesionalizante, su rol y vocación. El educador (activo, reflexivo y subjetivo) se posiciona frente la relación que quiere construir con los padres, reconociéndole su identidad y a la vez, haciéndolo dialogar con sus propias reflexiones y valoraciones.

Referencias bibliográficas

- Aylwin, N., y Solar, M. (2002). *Trabajo social familiar*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ballen, J., y Moles, O. (1994). *Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Carrasco, M. A. (2012). From Psychology to Moral Normativity. *Adam Smith Review*. Vol. London: Routledge, 9-29.
- Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica*. Universidad de Barcelona.

- Cornejo, M y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad metodológicas: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 12-34. <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education* (1st ed.). Jossey-Bass, San Francisco
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels: Familles et école = Home-school relationships within a partnership goal: three complementary theoretical frameworks. *La Revue Internationale de l'éducation familiale*, 3 (1-2), 31– 49.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701– 12.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- EURYDICE (1997). *The role of the parents in the Education Systems of the European Union*. Brussels: Eurydice: the Information network on Education in Europe.
- Flamey, G., Gubbins, V. y Morales, F. (1999). *Los centros de padres y apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar*. CIDE. Santiago, Chile.
- Florenzano, R. (1994). *Familia y Salud de los jóvenes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Fraser, J. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexión crítica sobre la posición postsocialista*. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Santafé de Bogotá.
- García Huidobro, J.E. (2006). Formación inicial de educadores de párvulos en Chile. *Focos*. N° 80, Expansiva. Santiago. (http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006105036.pdf. 12/01/2007).
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- Gubbins, V. (2001). Relación entre Escuelas, Familias y Comunidad: Estado presente y desafíos pendientes. En *Revista Electrónica Umbral*, Julio, 7, 1 – 19.
- Hager, P. y Beckett, D. (1999). Bases Filosóficas del Concepto Integrado de Competencia. México: Editorial Limusa. Krause, M. (1995) La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19 – 39.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (2005). *Hacia un sistema de acreditación de calidad. Salas cunas y Jardines infantiles*. Departamento técnico. Gobierno de Chile. Santiago.
- Marradi, A. Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Editores. Buenos Aires.

- McGinn, N. (2002). *Hacia la Cooperación Internacional en Educación para la Integración de las Américas*. OEA.
- Ministerio de Educación (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. Unidad de Currículo y Evaluación. Santiago: Ediciones Salesianos.
- Ministerio de Educación (2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo*. Ministerio de Educación. División de Educación General. Santiago.
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia Política de parvularia*. Ministerio de Educación. LOM Ediciones. Santiago.
- NAEYC (2009). Declaración de Posición de NAEYC. *Práctica Apropiada para el Desarrollo en Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años de Edad*. 3a edición. (<http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Spanish%20DAP%20position%20statement%20%281%29.pdf>. 26/12/2012).
- Navarro, G. (2002). *La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos*. Tesis Doctoral, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, en cooperación con Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia.
- OECD (2012). *Starting strong III: a quality toolbox for early childhood education and care*. (<http://www.oecd.org/edu/school/49325825.pdf>. 29/10/2014).
- Pacheco, P. et. al. (2005). *Educación Preescolar: Estrategia Bicentenario*. Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez, Ministerio de Educación, Fundación Integra, Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Santiago, Chile. Consultado en enero 17, 2007 en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Preescolar/Pressc-def.pdf>
- Papa Juan Pablo II (1983). *Carta de los Derechos de la Familia*. Encíclica Familiaris Consortio. Santa Sede. Roma.
- Paulus, T., Horvitz, B. y Shi, M. (2006). Isn't it just like your situation? Engagement and learning in an online story-based environment". *Educational Technology Research & Development*, Vol 54, N° 4.
- Pérez, L.M., Bellei, C., Raczynski D. y Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas Efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Pizarro, P.; Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Revista Diversitas*. Vol. 9. No. 2, 271-287.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psyke* (Santiago), 15(1), 119-135.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100010&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22282006000100010.29/10/2014).

- Sánchez, G. y Gómez, R. (2010). *Diagnóstico de la Educación Parvularia, Estudio de cincuenta centros educacionales en la Región Metropolitana*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). http://www.idea-educ.cl/descargas/diagnostico_educacion_parvularia.pdf. 28/10/2014.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Tedesco, J. C. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Presentación en Seminario internacional Políticas educativas y equidad. Santiago.
- Tietze, W. y Viernickel, S. (2010). *Desarrollo de la Calidad educativa en centros preescolares. Catálogo de criterios de calidad*. Traducción, edición y adaptación Ginette Castro y María Olivia Herrera. LOM Ediciones, Santiago, Chile.
- UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia.
- Valverde, P.; Adlerstein, C. y Novoa, X. (2010). *Hacia una Práctica Docente de Calidad en el Trabajo con Familia: Articulando Expectativas de Instituciones Formadoras, Política Educativa y las Familias de la Educación Inicial*. Informe final. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-PUC-Paz-Valverde-aprobado.pdf>
- Zellman, G. y Perlman, M. (2006). Reconceptualizing the role of parents' involvement in their children's child care providers. *Early Child Development and Care*, 176(5), 521-538.