

# Escenografías lúdicas compartidas en la primera infancia: participación y formación de las familias<sup>1</sup>

**Ainhoa Gómez-Pintado**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) **M. Teresa Vizcarra**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) **Gema Lasarte**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) **Rakel Gamito**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) <https://dx.doi.org/10.5209/aris.98060>

Recibido: 20 de septiembre de 2024 • Aceptado: 17 de diciembre de 2024

**Resumen:** Cuando la relación familia-escuela se basa en el diálogo y la implicación colaborativa, esta favorece el aprendizaje integral de toda la comunidad educativa. Este trabajo analiza la participación y formación de las familias a través de las Escenografías Lúdicas desarrolladas por Teatro Paraíso en las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz; unas propuestas que, partiendo de la idea originaria de las Instalaciones de Juego de Ruiz de Velasco y Abad, derivan hacia la dramatización y la experimentación artística. Se trata de un estudio de caso en el que, a través de 3 grupos focales, se ha pretendido describir las percepciones que las familias poseen sobre estas vivencias que han compartido con sus hijos e hijas a fin de entender las posibilidades y el proceso de este aprendizaje conjunto. Las familias concluyen diciendo que perciben que su labor es de acompañamiento, tanto en lo educativo como en la socialización en la primera infancia, y que acompañar requiere de una formación que se fomenta gracias a experiencias innovadoras como estas. Experiencias que provocan aprendizajes transformadores realizados en comunidad que les acercan más a sus hijos e hijas y a su integración en el modelo de Ciudad Educadora a, ayudando, por ende, en su desarrollo.

**Palabras clave:** Actividades Artísticas; Educación en la Primera Infancia; Familia; Formación; Participación.

## (en) Shared play scenographies in early childhood: participation and training of families

**Abstract:** When the family-school relationship is based on dialogue and collaborative involvement, it favors the integral learning of the whole educational community. This work has analyzed the participation and training of families through an artistic proposal developed by Teatro Paraíso in the Municipal Early Childhood Schools of Vitoria-Gasteiz; where families shared the experiences of playful scenographies with their daughters and sons in a specific and warm space. This has been a case study in which, through 3 focus groups, we have tried to describe the perceptions that families have about the artistic experience they have shared with their sons and daughters in order to understand the possibilities and the process of this joint learning. The families have concluded by saying that they perceive that their work is accompaniment, educationally, and socialization, and that accompanying requires training that is fostered through innovative experiences such as playful scenographies. The experience has provoked transformative learning in the community that brings them closer to their sons and daughters and their integration into the educating city model, thus helping in their development.

**Keywords:** Art Activities; Early Childhood Education; Family; Training; Participation.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Relaciones de la escuela con las familias y la comunidad. 3. Ciudad Educadora de Vitoria-Gasteiz: escuela y familia. 4. Objetivos. 5. Método. 6. Resultados. 7. Discusión y conclusiones. Referencias.

<sup>1</sup> Este artículo es un resultado del proyecto de investigación *Las instalaciones artístico-educativas en el 0-3: propuestas creativas desde las artes para el desarrollo infantil y la mejora de la práctica educativa*. Convocatoria Universidad-Empresa-Sociedad; Universidad del País Vasco (UPV/EHU), (US/19/06).

**Cómo citar:** Gomez-Pintado, A.; Vizcarra, M. T.; Lasarte, G.; Gamito, R. (2025). Escenografías lúdicas compartidas en la primera infancia: participación y formación de las familias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 37(2), 277-289. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.98060>

## 1. Introducción

La familia y la escuela constituyen los dos primeros agentes de socialización que influyen de forma significativa tanto en la calidad de la educación como en los resultados académicos (Álvarez, 2019). Malaguzzi afirma que “el valor educativo de la más encantadora de las escuelas disminuye si no contempla la participación y las relaciones con la familia” (Vecchi, 2013, p.132). Aunque no hay que olvidar un tercer agente: la comunidad. La educación trasciende los muros de la escuela y, por ello, el compromiso con la formación de las nuevas generaciones debería incluir a toda la comunidad (Gomariz et al., 2020).

Se puede decir que la educación es resultado y responsabilidad de la conjunción del trabajo realizado por la familia, el centro escolar y el entorno comunitario (Álvarez, 2019). Así, la tarea educativa colectiva que se estudia en el presente artículo se centra en el papel de la familia en la formación de sus hijos e hijas en los centros educativos (Jeynes, 2023) en un contexto en el que se encuentran presentes también la escuela y la comunidad, en concreto, las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (en adelante EIMU) y la comunidad artística representada por la propuesta, y la presencia, de Teatro Paraíso.

## 2. Relaciones de la escuela con las familias y la comunidad

La identidad de la familia, así como las relaciones escuela-familia, constituyen por sí mismas un reto educativo (Hernández, 2022). La familia comprende la célula básica de la sociedad con las funciones de educación, socialización y cuidado (Bernal, 2014; Suárez y Urrego, 2014), transformando las virtudes personales en virtudes sociales (Donati, 2014) y generando, mediante estas relaciones confianza, solidaridad, lealtad, comunicación y colaboración como “un capital social” (Bernal, 2014, p. 125). Pero, además, en las familias también se generan lugares para el desencuentro, la discordia, el maltrato y los abusos (Jeynes, 2023; Merchán-Ríos et al., 2023). Asimismo, el hogar también es un pilar fundamental para el desarrollo académico (Espinoza-Freire, 2022; Hernández, 2022; Tonini, 2021) ya que hay factores familiares que determinan el rendimiento académico infantil.

Por tanto, es indispensable un diálogo proactivo entre familia y escuela, ya que permite “la renovación permanente de las dinámicas de apoyo al aprendizaje” (Florez et al., 2017, p.11). Como afirma Hernández (2022), la apertura a la sociedad y la inclusión de las familias en la tarea educativa es una condición necesaria e ineludible ya que cuando la escuela de infantil logra ser un lugar de acogida, “de escucha, reconocimiento, tanto para los niños y las niñas como para la familia y se difunde una transferencia positiva entre estas instancias” (Ramírez et al., 2015, p. 7) la calidad de la formación mejora de forma sustancial. Pero dicha relación, a pesar de sus beneficios, se produce desde una mirada recelosa (Egido, 2020) y las actividades colaborativas no son demasiado habituales (Bernad y Llevot, 2016; Galián et al., 2018; Garay et al., 2022; Hernández et al., 2023). En las relaciones familia-escuela se observa que el diálogo y el mutuo conocimiento y la educación ética son temas pendientes” (Alzola et al., 2021, p. 227) dado que hoy por hoy se limita a “las tutorías, reuniones, AMPA, consejo escolar, actividades formativas destinadas a las familias y colaborar con las actividades del centro, transmisión de los valores y otros aspectos más socioeducativos” (Hernández, 2022, p. 66).

Es importante colocarse en una posición de escucha para que, desde la mutua confianza, se puedan establecer buenas relaciones sin recelos, sin “etiquetar, minusvalorizar, anametizar lo que no coincide con las propias ideas” (Vila, 2003, p. 8). La relación debe ser de naturaleza multinivel (Cárcamo y Jarpa-Arriagada, 2021), de manera que trascienda lo curricular y cree un entorno educativo cohesionado (Ramírez et al., 2015).

La falta de trabajos en torno a la colaboración escuela-familia imposibilita sistematizar dichos procesos. En una revisión de la literatura de una década (2010-2019) se identificaron algunas líneas temáticas referentes a: “niveles y modalidades de colaboración familia-escuela; variables que condicionan la colaboración; efectos de la colaboración, obstáculos de la colaboración; y colaboración familia-escuela entre colectivos de inmigrantes” (Egido, 2020, p. 65).

### 2.1. Formas de colaboración y niveles de participación de las familias en la escuela

Internacionalmente se reconocen seis formas de implicación familiar educativa (Epstein, 2019): crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración comunitaria. En el paradigma anglosajón, en cambio, se resaltan cuatro: comunicación y relación entre familia-docente-centro; apoyo pedagógico; participación; y formación académica y conductual (León y Fernández, 2017).

En aras de evaluar la implicación familiar en la escuela, Hernández et al. (2023) desarrollaron un modelo integral que recoge las dimensiones de comunicación (Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022), y participación en actividades, pero, no recoge la participación pedagógica como talleres de aula, actividades culturales... (Jeynes, 2023), que es la forma abordada en este estudio. Y es que EIMU, siguiendo el modelo de la Institución Nidos y Escuelas de la Infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia (Rinaldi, 2021), hace a las familias participes activas de propuestas artísticas programadas que, a su vez, sirven de formación familiar (Gómez-Pintado et al., 2020).

### **3. Ciudad Educadora de Vitoria-Gasteiz: escuela y familia**

Ser una Ciudad Educadora<sup>2</sup> va más allá de contar con servicios o departamentos que ofertan actividades educativas (González, 2021). Se trata de un paradigma en el que la educación sobrepasa la escuela, tanto en lo referente al tiempo como al espacio. La educación se plantea como un proceso permanente a lo largo de la vida en el que intervienen una multiplicidad de agentes, y así, se busca constituir un ambiente ciudadano educativo de corresponsabilidad.

Para cumplir este compromiso, se desarrolla el actual Plan de Educación “Vitoria-Gasteiz Ciudad Educadora 2023-2030” (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2023), en el que la importancia de la educación de la primera infancia y el papel de la familia, junto con la necesidad de capacitar para dicha tarea (Aristizabal et al., 2013), quedan ampliamente reflejados. Uno de los principales instrumentos para su materialización es el Proyecto Educativo de la red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (Servicio de Educación y Grupo de Investigación IkHezi, 2020), que refleja las bases educativas de las escuelas municipales; apuntando a la relación con las familias, junto con la afectividad y la expresión, como pilares básicos del ámbito de la educación infantil.

#### **3.1. Familia, educadoras y comunidad artística en el Proyecto Educativo de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz**

Establecer vínculos afectivos, ofrecer seguridad emocional y acompañar garantiza el bienestar infantil al tiempo que se fomentan sus posibilidades expresivas y se cimienta el rol del personal educador.

En dicha tarea educativa, el personal de las escuelas reconoce la importancia de la familia y busca su implicación en la vida escolar de manera continua, tanto físicamente como en su calidad de referentes educativos, para enriquecer la práctica educativa (Aristizabal et al., 2023).

Para materializar esta colaboración es importante consensuar con las familias los criterios educativos, a fin de “compartir la misma mirada y llevar a cabo un trabajo cooperativo basado en la aceptación, el apoyo y el reconocimiento mutuo, en un ambiente de confianza y tranquilidad, donde el eje central sea la niña y el niño” (Servicio de Educación y Grupo de Investigación IkHezi, 2020, p. 30). Pero no sólo. También desde la escuela se debe fomentar la capacitación familiar a fin de que “se sientan competentes en el cuidado y la educación de sus hijas e hijos” (Servicio de Educación y Grupo de Investigación IkHezi, 2020, p. 30).

Las EIMU apuestan por el desarrollo integral de las criaturas a través de, especialmente, las áreas de expresión y comunicación y el juego, permitiendo “a niñas y niños manifestarse, relacionarse y aprender de manera natural y autónoma” (Servicio de Educación y Grupo de Investigación IkHezi, 2020, p. 19). El ambiente que ofrecen es “rico en sugerencias, espacios y materiales (...) estimulante y motivador para favorecer la experiencia infantil” (Sainz de Vicuña, 2010, p. 77); apoyándose para ello, como medio y contenido, en la formación artística que produce mayor libertad de pensamiento y variedad de estilos de enfoque (Vecchi, 2013).

Es en este contexto cuando cobran especial importancia las Escenografías Lúdicas que Teatro Paraíso, compañía teatral especializada en la pequeña infancia, realiza en las 5 escuelas. Dichas propuestas que, partiendo de la idea originaria de las *Instalaciones de Juego* de Ruiz de Velasco y Abad (2011, 2019), derivan hacia la dramatización y la experimentación, pueden ser periódicas o puntuales y producirse en dos momentos diferentes: integradas en el horario lectivo y fuera de él. Este segundo formato tiene la peculiaridad de ser de participación voluntaria, estar dirigido a las criaturas y a sus familias, y exigir una implicación activa de todas las personas, grandes y pequeñas. Así, estas experiencias no se limitan a la vida escolar, sino que incorporan la práctica artística de agentes culturales y la aúnan con la participación y formación de las familias. El tiempo y el marco de la educación se amplía, siendo la propia escuela la que brinda recursos a las familias para un disfrute constructivo de su tiempo de ocio (Ponce de León y Bartolomé, 2005).

### **4. Objetivos**

El trabajo se enfoca en la presencia y la percepción de participación de las familias en el contexto de las Escenografías Lúdicas creadas por Teatro Paraíso y realizadas en las EIMU y en la valoración de las posibilidades de aprendizaje que estas propuestas y experiencias pedagógicas ofrecen no solo a niñas y niños, sino, también, a las personas adultas participantes (Jeynes, 2023). Por tanto, los objetivos específicos son:

- Describir las percepciones de las familias sobre su labor/función en la experiencia artística compartida con sus hijos e hijas y la propia propuesta.
- Entender el proceso de aprendizaje conjunto de las familias (padres-madres-hijos-hijas) como innovación pedagógica en el contexto de ciudad educadora.
- Comprender si este tipo de propuesta pedagógica representa una nueva forma de participación y colaboración escuela-familia-comunidad artística.

### **5. Método**

Es un estudio de caso que busca valorar una experiencia educativa compartida entre padres, madres, niños, niñas, personas educadoras y artistas, a través de las voces de las familias que acuden a las escuelas infantiles de sus hijos e hijas de 0-3 años.

<sup>2</sup> . Vitoria-Gasteiz Ciudad Educadora: [https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/was/contenidoAction.do?idioma=es&uid=\\_1a046073\\_11ae202f5e6\\_7fe6](https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/was/contenidoAction.do?idioma=es&uid=_1a046073_11ae202f5e6_7fe6)

En concreto, la experiencia educativa es la escenografía lúdica *Una Caja un sueño*, realizada por Teatro Paraíso y Gutxinaka-Gutxinaka, y ofrecida a las familias fuera del horario lectivo, pero dentro del espacio de las 5 EIMU de Vitoria-Gasteiz. Combina la dramatización, realizada por las artistas, con el juego, la experimentación y la creación artística de niños y niñas con el acompañamiento de sus familias. Las artistas seleccionaron, a modo de punto de partida o inspiración, el libro *No es una Caja*, de Antoinette Portis, en el que se hace una propuesta sobre “todo” lo que puede ser ese objeto. Así, el juego se inicia con un diálogo entre dos artistas (-“!Esto es una caja!” -; -“No, esto es....” -) que, utilizando la versatilidad de las cajas de cartón como detonante, continua con múltiples respuestas de acción. Pequeña o grande, doblada o montada, sin modificarla o transformándola mediante el uso de diversas herramientas y materiales plásticos..., la misma caja puede convertirse en infinidad de objetos y juegos. Este material no estructurado permite multitud de exploraciones que llevan al objeto más allá de su apariencia al tiempo que, gracias a su ductilidad, es capaz de ajustarse holísticamente a las necesidades únicas de cada persona (Rodrigo y Gómez, 2023). La caja se muestra, en definitiva, como un objeto intrigante (Vela y Herrán, 2019), un contenedor que puede superar en interés al contenido.

## 5.1. Participantes e instrumentos

En total se realizaron 19 sesiones de *Una Caja un Sueño*, con una duración aproximada de 90 minutos, en las cuales participaron 280 personas (Tabla 1), entre adultas y pequeñas, además de las 2 artistas de Teatro Paraíso y Gutxinaka-Gutxinaka. Las personas que participaron en los grupos focales se seleccionaron de manera intencional buscando representar la diversidad de familias que integran las EIMU.

Tabla 1. Número de participantes y sesiones por escuela, de la propuesta *Una caja, un sueño*.

EIMU	Sesiones	Niños y niñas	Madres y Padres	Educadoras
Haurtxaro	3	21	20	3
Lourdes Lejarreta	4	28	27	5
Sansomendi	4	28	29	7
Zabalgana	4	30	29	8
Zaramaga	4	20	20	5
TOTALES	19	127	125	28

Tabla de elaboración propia.

Debido principalmente a sus dificultades de agenda, finalmente se ofrecieron a participar 12 familias, representadas por 3 padres y 9 madres, que configuraron 3 grupos focales que fueron grabados en audio, al tiempo que se tomaron notas de campo. Para anonimizar a las personas participantes se codificaron los grupos focales (GF-F1, GF-F2 y GF-F3), seguido de una M (madre) o una P (padre) y de un número aleatorio.

En los grupos focales se trataron dimensiones como: la importancia y la labor de las familias (acompañamiento, cuidado y socialización); la escuela infantil como lugar de acogida y participación (Hernández, 2022) y la participación de las familias en experiencias compartidas y en las políticas de la ciudad (Servicio de Educación y Grupo de Investigación IkHezi, 2020).

Además, 12 investigadoras realizaron la observación directa de las sesiones, así como la documentación fotográfica de las mismas. Se obtuvieron 3.101 imágenes y toda la información se registró a través de una matriz construida *ad hoc*. Las imágenes se codificaron con las dos o tres primeras letras de la EIMU donde se tomaron (Ha: Haurtxaro, Le: Lourdes Lejarreta, Sa: Sansomendi, Zab: Zabalgana, Zar: Zaramaga), seguido del número de sesión (1, 2, 3...), y el número de fotografía.

## 5.2. Análisis y cuestiones éticas

Tras su transcripción, todos los documentos se trataron y categorizaron mediante el software Nvivo14, siguiendo un sistema categorial (Tabla 2) para obtener los sumarios de cada categoría, contabilizar el número de referencias correspondientes y proceder a su interpretación. Dichas categorías coinciden con los objetivos de este estudio y son inductivo-deductivas.

La investigación fue presentada ante las direcciones de las EIMU y el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, y se gestionaron los permisos correspondientes. Además, cuenta con el informe favorable del comité de ética de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

## 6. Resultados

Los resultados siguen la línea estructural de los objetivos y el sistema categorial utilizado en el análisis (Tabla 2). Se ve que la preocupación de las familias se centra en las experiencias compartidas (55,49%), seguido de la labor de las familias (26,37%).

Tabla 2. Sistema categorial.

Dimensión	Categoría	Indicadores	Nº de recursos	Nº de referencias	Porcentaje
La labor de las familias			3	48	26,37%
	Acompañamiento		3	22	
	Apoyo al aprendizaje		3	14	
	Función cuidadora		2	6	
	Función socializadora		2	6	
Escuelas infantiles			3	8	4,40%
	Lugar de acogida		1	1	
	Participación familias		3	7	
		Capacitación	2	3	
		Consensuar criterios	2	2	
		Reconocimiento mutuo	1	2	
Experiencias compartidas			3	101	55,49%
	Participación social		2	4	
	Relación familia-escuela		2	12	
		La comunidad entra en el aula	2	6	
		Formación y aprendizaje	2	6	
	Proceso transformador		2	4	
	Propuesta		3	81	
		Ideas nuevas	3	12	
		Idoneidad del material	3	24	
		Idoneidad de la propuesta	3	32	
		Cierre	1	2	
		Expectativas	3	11	
Ciudad educadora			3	25	13,74%
	Proyecto EIMU		25		
	Nuevos escenarios de aprendizaje		3	13	
	Contemplar necesidades de infancia		3	5	
	Educación integral		1	2	
Total			3	182	100%

Tabla de elaboración propia.

## 6.1. La labor de las familias

La labor de la familia está ligada al acompañamiento, al apoyo al aprendizaje, y a sus funciones cuidadora y socializadora. Sin embargo, al no estar presentes en las actividades educativas de la escuela, acompañar en dichas acciones pasa por que sus hijos e hijas les relaten verbalmente lo realizado, algo difícil de conseguir:

- (...) en general le suelo contar lo que yo hago, a ver si así entiende que me puede contar lo que ha hecho. GF-F1-P3
- (...) somos un poco pesaditos, cuando empezamos a preguntar... a veces les acribillamos. GF-F1-M2

Acompañar en el juego no es sencillo. Las familias quieren compartir y facilitar el juego, pero muchas veces no saben cómo o hasta qué punto hacerlo. Ante esto, algunas personas se anticipan a las acciones de sus hijas e hijos, otras ayudan sólo si lo ven totalmente necesario, algunas siguen sus órdenes, y otras se limitan a observar (Fig. 1).

- Intentaba hacerle yo cosas, para que viniera a jugar un poco conmigo. Pero estaba más a otras cosas. GF-F2-M9

- Dejarle a ella hacer y, si lo veía oportuno, acompañarle. Guiarle un poco a retomar y que explore y descubra. Era su actividad y yo su acompañamiento. Estar y compartir es bonito. GF-F1-M4
- (...) nosotros le hemos dado un nombre, pero igual el niño puede darle otro. Hay que reforzar que él tiene su opinión y que puede decidir. Los padres queremos guiarles demasiado, “tírate por el tobogán”, “colúmpiate”, pero es bueno trabajar el libre pensamiento. GF-F2-M9
- Le veía disfrutar, y ya está. GF-F3-M5



Figura 1. Sa\_1\_365. Padre contemplando el juego de su hija.  
(Grupo IkHezi. Autora: Itsaso Madariaga.)

Este acompañamiento converge con *el apoyo al aprendizaje*. Se pide desde la escuela la participación activa de las familias, pero a las personas adultas les resulta difícil medir esa participación y hacerlo el momento adecuado. Al fin y al cabo, “dejar hacer” no es sencillo. El hecho de querer conseguir resultados “bien” terminados, de comparar resultados y de no entender el juego en si como objetivo de aprendizaje obstaculiza el apoyo. En este sentido, la propuesta pedagógica les ha ayudado a descubrir otros modos.

- A las personas adultas nos cuesta esperar, a ellos (los pequeños) no. GF-F1-M4.
- Yo ponía un papel y ella lo quitaba. Yo pensaba “esto no va a ningún sitio”. GF-F3-M5
- (...) no tiene que ser perfecto (...) que ellos decidan qué y cómo desean pegarlo, aunque esté mal pedo. Nosotros tendemos a terminarlo, a terminarlo bien, y no tiene por qué ser así. GF-F3-M6
- Uno había hecho un barco, otro una casa, y yo solo conseguí hacer un cuadrado, una ventana. GF-F2-M10
- (...) muchas veces les guiamos demasiado, porque no sabemos hacerlo de otra manera. Esto ayuda a descubrir otros modos de jugar, otros materiales, otros modos de pensar. GF-F1-M2

Quizás sea la función cuidadora de la familia la que lleva a intentar estimular la infancia; aunque estas iniciativas puedan tener como resultado precisamente lo contrario, por falta de interés del niño o de la niña en la propuesta realizada por la persona adulta.

- Intentaba tentarle. Si le parecía bien, me seguía, y, si le parecía mal, no me hacía ni caso. GF-F2-M19
- Creo que ella pensaba “pero qué está haciendo esta mujer”. Yo recortando y ella tirándose encima de la caja. Se aburría, le costó compenetrarse. Yo quería hacer un planetarium, recortaba estrellas y las pegaba, y la niña las quitaba. No había manera de colaborar. GF-F1-M2

En relación con la función socializadora de la familia, se observan diversas posturas: contentas con el grado de socialización, preocupación a que se alejasen demasiado o preferir que se relacionasen más.

- Le perdí la pista rápido. Yo con tal de que viniese de vez en cuando ya estaba tan contento, pero es cierto que ves a otros padres con el niño ahí y piensas “¿cómo lo hacen?” GF-F2-P11
- (...) estuvo todo el tiempo conmigo y me hubiera gustado que fuera un poco más a su aire y tomara la iniciativa. También en el día a día me gustaría que fuesen más independientes y resulta que están más apoyadas a mí. GF-F2-M10
- (...) fue feliz desde el minuto uno, estaba encantado. Había mucha gente conocida y extraña, les podía decir hola y le respondían, en su salsa. GF-F2-P3

- Y es, precisamente, el hecho de que las criaturas permaneciesen junto a ellas, lo que mencionan algunas familias como motivo para realizar todas las acciones propuestas por las artistas.
- La mía estuvo todo el rato conmigo al lado (...) Yo le decía “vete a jugar”; pero no, conmigo al lado. Entonces, yo intentaba hacer todo lo que decía la chica (artista) porque me prestaba más atención a mí (la hija). GF-F2-M10
- Así, encontramos que el que no permanezcan junto a la persona adulta se achaca en ocasiones a que la atención de las criaturas no esté en la propuesta de la caja si no en jugar con sus iguales, aunque niños y niñas se desplazaron también a donde otras familias para realizar la actividad. GF-F2-M9
- (...) me pongo a recortar y vino uno a recortar conmigo... y ahí, con las tijeras, le digo “con cuidado” y “bien”. Estabas pendiente de uno, del otro, pero bien, bien. GF-F2-P3



Figura 2. Zab\_2\_162. Niño contemplando el juego de una familia.  
(Grupo IkHezi. Autora: Itsaso Madariaga.)

Sin embargo, los niños y niñas no necesitan cuestionarse tantos aspectos, simplemente se muestran felices por poder compartir un tiempo de juego con sus familias y pares (Fig. 3).

- Le dije que iba a jugar con ella a la escuela, y estaba encantada. GF-F1-M2
- Entró dando gritos, acelerado y emocionado desde el primer momento. Claro, era estar con los amigos aquí, en la escuela, ¡lo más! GF-F2-P7



Figura 3. Zar\_2\_704. Niña sacando la mano para que su madre la coja.  
(Grupo IkHezi. Autora: Itsaso Madariaga.)

## 6.2. Participación de las familias en la escuela infantil: experiencias compartidas

Las familias ven las escuelas como lugar de acogida en el que participan y al que acuden regularmente.

- Hemos participado incluso cuando era muy pequeña, en cunas, (...) la experiencia fue muy buena y luego hemos estado varias veces. GF-F1-P3

Por ello, la dimensión experiencias compartidas escuela-familia es una de las que más referencias recoge (101), apareciendo en la misma la participación social en la escuela, los tipos de relación familia-escuela, la propia experiencia como formación y la idoneidad de la propuesta.

La participación social acerca a las familias a la realidad de sus hijas e hijos, otorgándoles un tiempo para que estén y comparten juegos, algo que las criaturas agradecen y sitúa a las personas adultas en un papel activo (Fig. 4).

- La actividad estaba más planteada para buscar la interacción. GF-F1-M4
- Yo esperaba juego, que participáramos y eso, pero no a un nivel tan abierto, tan participativo. GF-F2-P11
- (...) al final lo que más aprecian mis hijas es que juegues con ellas. Apenas sacamos tiempo para jugar con ellos, para estar. GF-F1-M1



Figura 4. Zab\_2\_162. Niño utilizando el cuerpo de su madre para el juego.  
(Grupo IkHezi. Autora: Itsaso Madariaga.)

La relación familia-escuela se traduce en socialización y formación. Cuando la comunidad entra al aula a través de una propuesta en la que participan artistas, educadoras y familias, niñas y niños comparten gustosamente su espacio. Además, para las familias socializar con otras criaturas que no son las suyas, y ver a sus hijos e hijas disfrutar en compañía les provoca una gran satisfacción.

- Yo le vi contenta y feliz. Creo que le ayudó mucho que los niños se conocían, eso le dio confianza. GF-F3-M5
- (...) relacionarte con otros niños y socializar. GF-F3-M6
- Cuando empezaron a saltar como si fueran caballos fue genial... Un momento fantástico. GF-F3-M6

El participar en las Escenografías Lúdicas, además, supone una formación para padres y madres. Por un lado, les permite adquirir nuevas ideas, aprender nuevas formas de jugar a través de lo experimentado con las artistas.

- (...) cuando ves lo que proponen, dices "a mí no se me habría ocurrido". Viene bien, para tener luego ideas para jugar en casa. GF-F2-M10
- (...) a raíz del taller nos han surgido nuevas posibilidades de juego. GF-F1-M1

La propuesta presentada se vale de cajas de cartón de color neutro para activar el juego, un material que no llama la atención desde la mirada adulta, pero que es versátil y que reclama usos diversos. Al fin y al cabo, los elementos sencillos y cotidianos pueden ser una fuente de inspiración, de creatividad y de juego.

- El pensamiento adulto, "¿cómo se lo van a pasar bien con una caja?", y el pensamiento del niño, "¡qué guay, la caja!". Y dices: "¿por qué no va a ser guay?". Nosotros prejuzgamos, diciendo "con una caja no se pueden divertir", y luego nos dan lecciones, tienen imaginación de sobra. GF-F2-P11

La propuesta es abierta, se plantea desde la duda, despliega diferentes caminos y, además, la escucha activa de la tallerista provoca nuevas posibilidades en un ciclo sin fin siempre creando un ambiente de calma. Por eso, la propuesta también ofrece pistas a las familias sobre cómo se puede acompañar en el juego sin interferir.

- ...) me gustó mucho, me parece que lo hizo genial, diciendo que "esto es una caja, no es una caja, puede ser cualquier cosa", y animando a los niños a que dijeran sus ideas y ella cogía sus ideas y las aprovechaba. GF-F1-M4
- (...) ha sido una mezcla. Las primeras ideas nos las dio la tallerista, hablando de "la caja que no es una caja", los niños iban tomando ideas y luego tomaban decisiones sobre qué hacer. GF-F3-M9
- La manera de dirigir la actividad, esa calma. GF-F2-M10

A pesar de ello, la apertura de la propuesta genera dudas sobre la participación familiar y el nivel de intervención. Esta incertidumbre lleva a algunas personas a preguntar directamente a sus hijos e hijas para que les indiquen cómo pueden ayudarles (Fig. 5).

- (...) lo dejaron un poco libre y me generaba dudas hasta qué punto teníamos que dejarles llevar la iniciativa a los críos o teníamos que tomar la iniciativa nosotros. GF-F3-M9
- Yo le dejé hacer (...). Le pregunté "¿quieres que haga algo? Él quería que yo hiciera unos agujeros, entonces yo, con el cíter, hice agujeros y él hizo lo demás. GF-F1-M4

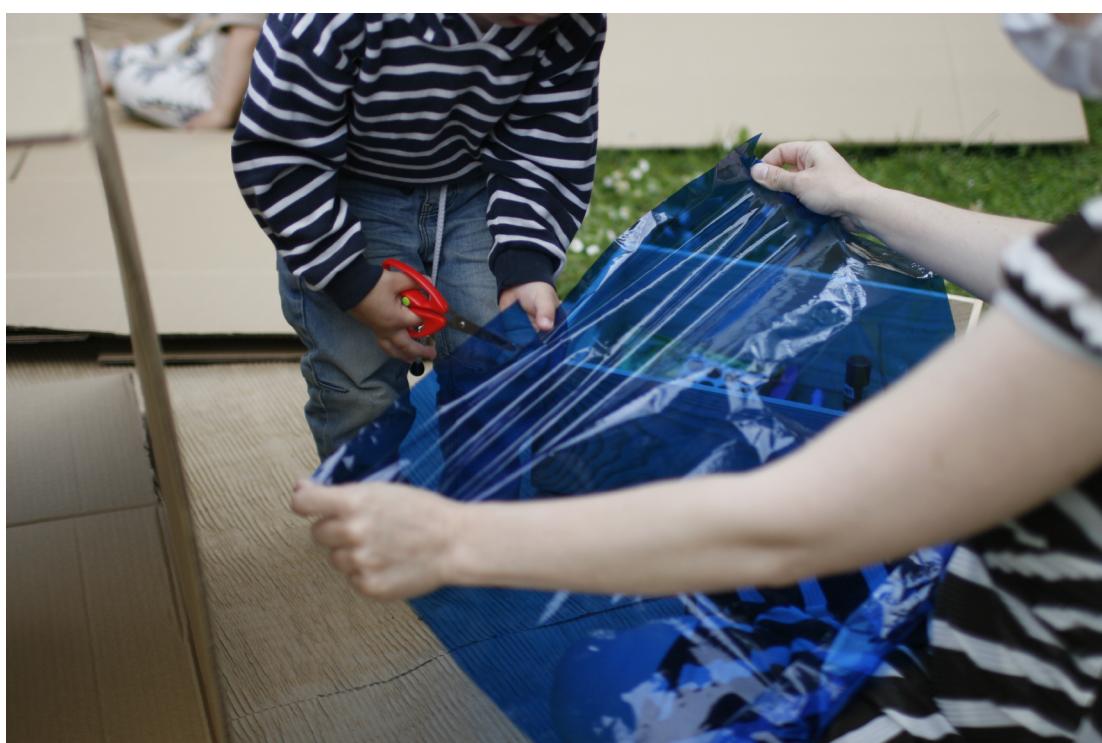


Figura 5. Zar\_1\_653. Madre ayudando a su hijo siguiendo sus instrucciones.  
(Grupo IkHezi. Autora: Itsaso Madariaga.)

A su vez, a veces la nueva forma de jugar también es extraña para niños y niñas. Les sorprende su indefinición y la invitación a entrar y salir de la acción. Ello puede provocar que les cueste entrar en el juego o que antes de participar observen atentamente, aunque después se sumerjan por completo en la acción.

- Me sorprendió que al mío le costó entrar un poco. Yo pensaba que entraría muy decidido (...) pero un buen rato se lo pasó observando. Luego se lo pasó pipa. GF-F3-M9
- A mi hijo también le costó un poco, pero es lo habitual en él. Al principio le da vergüenza (...) luego ya coge ritmo y no hay quien le pare. GF-F3-P7

En algunos casos, las familias creen que la escenografía lúdica superaba las capacidades de sus hijas e hijos y que no llegaban a entender la propuesta. Y es que responder a un grupo de diferentes edades supuso un reto que requería ofrecer diferentes momentos (Fig. 6).

- Mi hijo todavía no ha hecho el clic (en relación al pensamiento simbólico, a la capacidad de atribuirle una función a los objetos). GF-F2-P11
- Cuando su amigo dijo que lo suyo era una casa, él dijo que estábamos haciendo una casa. Pero vamos, podía haber sido cualquier cosa. GF-F1-M4
- Cuando dijeron que la caja pequeña era una pelota fue lo que más le gustó. GF-F1-M2
- Lo que más le gustó fue ir andando por la clase metida en la caja grande. Se metía dentro, salía, decía "cucú" ... Se lo pasó pipa. GF-F2-M9
- Cuando vio las tijeras y el pegamento... ¡le encantan! GF-F1-M4



Figura 6. Sa\_2\_237. Niñas jugando al cucú con el padre de una de ellas.  
(Grupo IkHezi. Autora: Itsaso Madariaga.)

Por último, destacan la huella de la experiencia, que perdura en el tiempo y que deriva a otros juegos en familia. Al llevarse la caja a casa han podido continuar el juego y compartirlo con otros miembros, empoderándose ante sus hermanas y hermanos mayores.

- (...) hemos jugado a coger una cosa y decir "¿esto es una botella?" Igual ella dice una cosa y yo otra. Se acuerda del juego y le gusta. GF-F1-M4
- Cuando llevamos la caja a casa (...) enseñársela a su hermana, que flipaba... estuvieron jugando un montón de tiempo y fue muy bonito. GF-F1-M2
- Vino a casa con la caja, y la hermana le preguntó "a ver qué es esto", y le dijo "es mi caja, la he hecho yo", y le dejó jugar con ella. Eso me sorprendió (...) La compartió sin problemas y la tiene siempre presente, y me dice "¿hoy llevamos la caja al cole?" GF-F1-M4

Por todo lo mencionado, las familias consideran que estas experiencias compartidas son un proceso transformador en la manera de hacer escuela: mejora las relaciones familiares y la actitud infantil es más activa. Y eso se ve reflejado cuando hablan de la satisfacción que les produjo participar, ya que según afirman se han cumplido las expectativas que tenían antes de que la actividad comenzara: "se han cumplido totalmente" (GF-F1-M4), "genial" (GF-F3-P7), "repetiría, muy bien" (GF-F2-P11). Es por ello, que muestran interés por repetir experiencias de esta tipología.

### **6.3. El proyecto de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz en el contexto de Ciudad Educadora**

En cuanto al proyecto de las EIMU de la ciudad de Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora, las familias muestran satisfacción por la cantidad de actividades y experiencias compartidas que se ofrecen. También comentan con pena que van a entrar en una fase más impersonal en la que no habrá tantas actividades ya que, por la edad de los niños y las niñas, tienen que dejar las EIMU.

- (...) acaban el ciclo de las escuelas infantiles y pasan a otra fase. A mí me da mucha pena, porque este trato y estas cosas es un lujo. GF-F1-M1

Las familias muestran conocer otros escenarios de aprendizaje comunitarios que se dan en la ciudad relacionadas con el proyecto de las EIMU. Hablan de proyectos de Teatro Paraíso como el de arquitecturas sensibles, instalaciones con luces, jugar con chocolate o estimulación sensorial con diferentes materiales, destacando que son caminos no convencionales que fomentan la capacidad de jugar de una manera no explícita y favorecen el aprendizaje integral y para toda la vida.

- Hemos ido a muchas obras de teatro, y también hemos tomado parte en los talleres que hacen en su sede. GF-F1-M4
- Había también objetos para escuchar, y se trabajaban los sentidos. Fue muy bonito. GF-F2-M9

A su vez, observan y valoran que este tipo de proyectos contemplan las necesidades de la infancia: escucha, observación, atención. Así, definen las propuestas como un regalo que ofrece la oportunidad de compartir tiempo en familia.

- Para mí es la una oportunidad, porque es cuando podemos ir y acompañarlos. GF-F2-P7
- Tengo que decir que para mí no es un esfuerzo asistir a estas actividades, es un regalo, una oportunidad para que podamos hacer. GF-F2-M9
- (...) pues que a final con una cosa tan simple (cajas). Nos falta imaginación, tiempo y ganas, y que estamos cansados. GF-F1-M2

### **7. Discusión y conclusiones**

Este estudio ha demostrado las posibilidades de aprendizaje y formación que experiencias como las Escenografías Lúdicas brindan a las familias ya que, al exigir su implicación activa (Hernández, 2022), se desarrolla un proceso educativo-colaborativo que repercute tanto en el aprendizaje de madres y padres como en el de sus hijos e hijas. Así lo entienden las familias al considerar las Escenografías Lúdicas como un proceso de formación transformadora que fomenta el aprendizaje integral y la interacción.

Padres y madres perciben que mediante la experiencia vivida se refuerza el desempeño propio de la colaboración familia-escuela y de las funciones -de acompañamiento, cuidado, interacción y socialización (Álvarez, 2019; Egido, 2020; Epstein, 2019)- que ambas comparten y sobre las cuales, además, afirman haber ampliado su formación de forma transversal.

Igualmente, esta experiencia les ha permitido entender cómo la función del acompañamiento en el aprendizaje que identificaban en principio con el ámbito del hogar (Egido, 2020; Hernández, 2023), se puede, y se debe, desplazar a la escuela (Jeynes, 2023). Compartir con sus hijos e hijas estos espacios y momentos les ayuda a conocerlos mejor (Sainz de Vicuña, 2010) pero también, simplemente, les permite disfrutar al verlos jugar y relacionarse.

Además, vivir la experiencia de cómo es posible crear un relato que se materializa a través de una selección de objetos y que, a su vez, sugiere una serie de acciones, les ha permitido obtener ideas de juego que después han llevado a la práctica en otros tiempos y espacios e incluyendo a sus otros hijos e hijas. Así, estas iniciativas sirven también para enriquecer el juego en familia que surge de las propuestas de la persona adulta y que, tal y como ocurre con las Escenografías Lúdicas, ayuda a que los y las pequeños avancen en su juego y, por tanto, en su desarrollo (Drizeruk, 2015).

No todos los aprendizajes resultan, sin embargo, sencillos; y el acompañamiento en un contexto que no es el habitual deja en evidencia la complejidad que este proceso implica. Estas propuestas dirigidas a familias exigen a padres y madres adoptar una posición activa en el juego al tiempo que mantienen posiciones de igualdad respecto a sus hijos e hijas. Sin embargo, definir el grado y el tipo de acción conlleva dificultades y no siempre saben cómo hacerlo. Uno de los principales retos es que deben ser capaces de asumir un rol cambiante que siga y se adapte al relato y las necesidades de las criaturas (Ruiz de Velasco y Abad, 2019). Esto que a priori podría parecer sencillo, una de las bases de la crianza, es, sin embargo, lo que más dudas genera a las familias. Para conseguir este objetivo es fundamental tener una escucha activa o, tal y como la denomina la filosofía reggiana, una *escucha sensible* (Rinaldi, 2021). Dicha escucha consiste no sólo en estar atentas a lo que sus hijos e hijas dicen; también deben ser capaces de observar e interpretar su comportamiento, sus gestos corporales y faciales. Es decir, "escuchar" a las criaturas empleando todos sus sentidos.

Este reto se entremezcla con otro muy difícil, también, para las personas adultas: dejar hacer a las y los pequeños. Una directriz cuya complejidad, según las voces recogidas, reside en que madres y padres buscan un resultado predeterminado, el deseable, que se considere que está "bien" acabado y que esté al mismo nivel de lo realizado por los otros participantes. Y, si este es el objetivo, es inevitable que piensen que para ayudar a sus hijos e hijas tienen que dirigirles. Sin considerar que están pervirtiendo la función cuidadora de la familia al tomar la persona adulta un protagonismo que no le corresponde. Cuesta mirar la realidad

con los ojos de la infancia y se tiende a imponer la visión adulta desde una posición un tanto protectora; sin entender que, a fin de cuentas, no se busca un producto final sino disfrutar del juego, experimentar en compañía, inventar y descubrir otras formas de hacer. Iniciativas como la que nos ocupa, les hacen cuestionarse su papel y que empiecen a plantearse, con la ayuda de otras personas adultas, las artistas, nuevas formas de hacer. Por ello, es importante que las personas adultas participen en estas experiencias que les permiten vivenciar nuevas formas de compartir y jugar (Hernández et al., 2023) y que los llevan a reconocer que pueden aprender de sus hijos e hijas.

Y todo esto es posible gracias al “regalo” que les hacen las escuelas infantiles a las familias al proporcionarles un tiempo y espacio de juego, que a veces no es fácil de conseguir en el día a día. Y ellas, las familias, se muestran agradecidas por este “regalo”, valorando muy positivamente las iniciativas de las EIMU en el marco de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora. Así, la escuela se convierte en un lugar de acogida donde poner en práctica experiencias compartidas y de participación social que están en consonancia con la participación colaborativa y formativa que destacan diversos autores (Aristizabal et al., 2023; Jeunes, 2023) y que iniciativas como la de las Escenografías Lúdicas llevan a la realidad. Así, las familias se acercan más al paradigma de participación y social de la escuela (Hernández, 2022), alejándose del concepto de “consumidores” de servicios y recursos de centros educativos (Cárcamo y Jarpa-Arriagada, 2021).

No obstante, conviene recordar que, para que todo lo mencionado ocurra, la propia propuesta debe ser abierta y sensible, capaz de escuchar, atender y responder a las necesidades de todas las personas participantes; siendo este uno de los mayores retos a los que se enfrentan este tipo de experiencias que pueden constituir, si responden a él, una de las bases del aprendizaje para toda la vida.

## Referencias

- Alzola, N., Quintas, M., Arratibel, N. y Barkin, A. (2021). Diversidad de origen y socioeconómica en una escuela de Gipuzkoa: diálogo con las familias. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 327-348. <https://doi.org/10.6018/educatio.469321>
- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Aristizabal, P., Lasarte, G., Camino Ortiz de Barrón, I. y Zuazagoitia, A. (2013). Las claves de la comunicación en el teatro para bebés. *Aula abierta*, 41(3), 91-100.
- Aristizabal, P., Vizcarra, M.T., López-Vélez, A.L. y Gamito, R. (2023). Reflexionar colaborativamente sobre la práctica para construir teoría. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 149-164.
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2023). *Plan de Educación “Vitoria-Gasteiz Ciudad Educadora 2023-2030”*. Servicio de Educación, Departamento de Educación y Cultura. [https://www.zuzendari.net/site\\_argitalpenak/docs/990\\_beste/999\\_batzuk/9992023001c\\_Pub\\_VG\\_hiru\\_hezitzalea\\_2023-2030\\_plana\\_c.pdf](https://www.zuzendari.net/site_argitalpenak/docs/990_beste/999_batzuk/9992023001c_Pub_VG_hiru_hezitzalea_2023-2030_plana_c.pdf)
- Bernal, A. (2014). La identidad de la familia: un reto educativo. *Perspectiva Educacional Formación de Profesores*, 55(1), 114-128. <http://doi.org/10.4151/07189729Vol.55-Iss.1-Art289>
- Bernad, O. y Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 7, 959-976. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21471>
- Cárcamo H. y Jarpa-Arriagada, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 58-80. <https://10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1177>
- Drizeruk, T.A. (2015). La orientación a la familia para la utilización de medios en el juego de los niños en la primera infancia. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 1(3), 66-73.
- Donati, P. (2014). *La familia, el genoma de la sociedad*. Rialp.
- Egido, I. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón*, 72(3), 65-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394>
- Epstein, J.L. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Espinoza Freire, E. E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(1), 62-73. <https://www.cienciayssociedaduaf.com/index.php/ciesocieuaf/article/view/20>
- Flórez, G., Villalobos, J.L. y Londoño, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios*, 11(18), 94-119. <https://10.25057/21452776.888>
- Galián, B., García-Sanz, M.P. y Belmonte, M.L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 45-62. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>
- Garreta-Bochaca, J. y Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XXI*, 25(2), 315-335. <https://orcid.org/0000-0002-3434-9441>
- Garay, B., Lasarte, G., Tresserras, A. y Corres-Medrano, I. (2022). El alumnado con trastorno de apego en el limbo escolar. Voces de las familias y profesionales que los y las acompañan. *Revista de investigación en educación*, 20(2), 71-90. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4217>
- González, S. (2021). *De la Lectura de la Carta a la Consolidación de una Ciudad Educadora-Guía Metodológica*. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/03/ES\\_Consolidacio2021.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/03/ES_Consolidacio2021.pdf)

- Gomariz, M.Á., Hernández, M.Á., Parra, J., García-Sanz, M.P., Martínez-Segura, M. J. y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración*. Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2872>
- Gómez-Pintado, A., Zuazagoitia, A. y Vizcarra, M.T. (2020). La instalación como herramienta metodológica en educación infantil: un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e23.2678>
- Hernández, M.A. (2022). Los ámbitos de la educación familiar: formal, no formal e informal. *Participación educativa*, 12, 29-39. [www.educaciónyfp.gob.es/m/cee/publicaciones/revista-participación-educativa/sumario-12.html](http://www.educaciónyfp.gob.es/m/cee/publicaciones/revista-participación-educativa/sumario-12.html)
- Hernández, M.A., Gomariz, M.A., García-Sanz, M.P. y Parra, J. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de Educación*, 1(30), 1-30. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE2023-402-593>
- Jeynes, W. (2023). A theory of parental involvement base on the results of meta-analyses 1. En W. Jaynes (Ed), *Relational Aspects of Parental Involvement to support educational outcomes: parental communication, expectations, and participations for students' success* (pp. 3-21). Taylor y Francis.
- León, V. y Fernández, M.J. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 115-132. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/21622/17827>
- Merchán-Ríos, R., Abad-Merino, S. y Segovia-Aguilar, B. (2023). Examination of the participation of Roma families in the educational system: Difficulties and Successful Practices. *Multidisciplinary Journal of Educational*, 13(1), 64-90. <https://doi.org/10447/remie.11616>
- Ponce de León, A.M. y Bartolomé, J.A. (2005). Programa educativo basado en talleres interactivos escuela-familia. *Bordón*, 57, 77-97.
- Ramírez, E., Quintero, S.R. y Jaramillo, B. (2015). Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Zona próxima*, 22, 105-115. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442015000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442015000100008&script=sci_arttext)
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar y aprender*. Ediciones Morata.
- Rodrigo, M. y Gómez, C. (2023). El material no estructurado en la práctica educativa dentro del primer ciclo de educación infantil: sus aplicaciones desde diferentes perspectivas metodológicas y su contribución al desarrollo de las capacidades infantiles. Estudio de caso en la Comunidad de Madrid. Pulso. *Revista De educación*, (46), 76–101. <https://doi.org/10.58265/pulso.5884>
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las Instalaciones de Juego*. Graó.
- Sainz de Vicuña, P. (2010). *Educar en el aula de 2 años. Una propuesta metodológica*. Graó.
- Servicio de Educación y Grupo de Investigación IkHezi (2020). *Proyecto Educativo de la Red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz*. Departamento de Educación y Cultura. <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/75/81/87581.pdf>
- Suárez, J. y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: Una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios de familia*, 6, 97-113. [http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/dowlands/Rlef6\\_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/dowlands/Rlef6_6.pdf)
- Tonini, F.D. (2021). *Taller para fortalecer el vínculo familia-escuela* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Siglo 21. <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/20550>
- Vecchi, V. (2013). *Arte y Creatividad en Reggio Emilia*. Morata.
- Vela, P. y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Litera Libros.
- Vila, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. En I. Vila (ed.), *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 27-38). Graó. [https://www.researchgate.net/publication/264419965\\_Familia\\_y\\_escuela\\_dos\\_contextos\\_y\\_un\\_solo\\_nino](https://www.researchgate.net/publication/264419965_Familia_y_escuela_dos_contextos_y_un_solo_nino)