



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis para optar al Título de

MAGISTER EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO FAMILIA-ESCUELA EN EL INGRESO A
EDUCACIÓN INICIAL.

ESTUDIO DE CASO EN UN JARDÍN DE INFANTES.

Autora: CECILIA LLUGAIN CARLESI

Licenciada en Psicología

Tutora: Prof. Adj. VERÓNICA CAMBÓN MIHALFI

Mag. Lic. en Psicología

Montevideo, Uruguay.

- Diciembre de 2014 -

PÁGINA DE APROBACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación: La construcción del vínculo familia – escuela en el ingreso a educación inicial. Estudio de caso en un jardín de infantes.

Autora: Lic. Cecilia Llugain Carlesi

Tutora: Mag. Verónica Cambón Mihalfi

Carrera: Maestría en Psicología y Educación

Puntaje:

.....

Tribunal

Profesor..... (Nombre y firma).

Profesor..... (Nombre y firma)

Profesor..... (Nombre y firma)

Fecha

Este trabajo está dedicado a mis grandes amores. Mario, Florencia, Juan Manuel, a mis padres y a Inés por el apoyo incondicional, la paciencia y el acompañamiento que me brindaron durante todo el recorrido de la Maestría. Se lo dedico a Adriana que estuvo presente desde el comienzo, alentándome en todos los momentos.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecerle a mi tutora Verónica Cambón, porque esta investigación no hubiera sido posible sin todo su apoyo incondicional, su contención, su generosidad y su acompañamiento. Sentí que estuvo presente durante todo el trayecto, dedicando tiempo y dándome confianza para seguir adelante. También a los integrantes del Programa Primera Infancia y Educación Inicial, especialmente a Paola Silva y Analía Duarte, por estar dispuestas a brindarse, acompañándome durante toda la Maestría.

En segundo término, agradecer a todos mis compañeros de Maestría, particularmente a Andrea, Ana y Patricia, con los que transité este viaje y compartí muchas horas de clase y de trabajo, que tanto me enriquecieron desde lo personal y lo académico.

En tercera instancia, agradecer a la directora, a las maestras, a los niños y a las familias del centro educativo donde se llevó a cabo la investigación, que me permitieron compartir instancias de trabajo, donde me sentí muy cómoda e integrada, formando parte de la comunidad educativa.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	5
TABLA DE CONTENIDOS.....	6
RESUMEN.....	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO 1.....	13
ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN.....	13
CAPÍTULO 2.....	19
MARCO TEÓRICO	19
2.1. El niño como sujeto de derechos	21
2.2. El Paradigma Sistémico	24
2.3. El niño como sujeto de la educación	32
2.4. La escuela como agente de socialización	38
2.5. La escuela como espacio de participación	44
2.6. Expectativas, concepciones y prácticas	47
CAPÍTULO 3.....	49
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	49
3.1. Delimitación del problema de investigación.....	49
3.2. Preguntas que busca responder esta investigación	49
3.3. Objetivos de investigación.....	50

CAPÍTULO 4.....	51
DISEÑO METODOLÓGICO.....	51
4.1. Definiciones metodológicas.....	51
4.2. Etapas de la investigación.....	53
4.3. Técnicas de recolección de información.....	56
4.4. Etapas de análisis de la información	57
4.5. Características del centro educativo y del período de iniciación.....	58
4.6. Análisis de la implicación	60
4.7. Consideraciones éticas	64
CAPÍTULO 5.....	66
ANÁLISIS.....	66
5.1. Desde las concepciones	66
5.2. Desde las expectativas	85
5.3 Desde las prácticas.....	99
CAPITULO 6.....	129
REFLEXIONES FINALES	129
6.1. El período de iniciación desde las familias y los niños.....	130
6.2. La construcción del vínculo entre los docentes, las familias y los niños en el período de iniciación.....	132
6.3. Limitaciones y perspectivas futuras.....	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
APÉNDICES.....	146
1. MODELOS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	146

2.	GUIAS DE ENTREVISTA	148
3.	GUIAS DE OBSERVACIÓN	150

RESUMEN

La presente investigación se propone analizar las expectativas, concepciones y prácticas llevadas a cabo por familias y maestros, en el ingreso de los niños de tres años a la educación inicial. La comprensión de estas circunstancias se realiza desde la perspectiva sistémica, paradigma teórico que privilegia las relaciones sobre los elementos, considerando al sistema familiar y al educativo en términos de interacción.

Se postula que la forma en que el sistema educativo y el familiar acompañen el proceso de iniciación a la vida escolar de los niños incide en la manera en que transitarán por posteriores etapas educativas. Asimismo se sostiene que en la medida en que el sistema familiar comparta la labor educativa con el jardín de infantes desde el comienzo de la escolarización, se amplía la posibilidad de potenciar el desarrollo integral de los niños.

Se trata de un estudio de caso utilizando el enfoque metodológico cualitativo desde la observación etnográfica, apuntando a comprender la construcción del vínculo familia-escuela, desde del significado de las acciones de los actores educativos involucrados. La investigación se llevó a cabo con niños de tres años que ingresaban a jardín de infantes y que no tenían escolaridad previa. Este criterio de exclusión radicó en que se buscó identificar, analizar y comprender las repercusiones que tiene la construcción del vínculo tanto para el sistema familiar como para el educativo desde el comienzo de escolaridad.

La decisión de focalizar la investigación en primera infancia se fundamenta en la importancia que tienen para el desarrollo integral los primeros contactos de los infantes con el ámbito educativo. Desde esta investigación se sostiene que la educación es un proceso continuo y dinámico que tiene sus cimientos en la educación inicial. Consecuentemente se plantea como necesario que tanto la familia como el jardín de infantes acompañen los procesos educativos de los niños, generando entre sí la mayor comprensión y aceptación mutua.

Palabras claves: vínculo familia-centro educativo, período de iniciación, educación inicial

ABSTRACT

This research proposes to analyze the expectations, conceptions and practices of families and teachers performed during the admission process of the 3 year-olds at Pre School Education. Their circumstances are understood based on the Systemic perspective, theoretical paradigm which privileges the relations on the elements, considering the family and educational system in terms of interaction.

The proposal is that the way the educational and familiar system accompanies this process of introduction to school life, affects the way in which children will go through the early stages of education. It is stated that a combined relationship between family and educational system, contributes to the family-school relationship. This research will sustain that the more the family shares with the School their educational work, the greater the possibilities of promoting the integral development of children.

This is a case study using a qualitative methodological approach from ethnographic observation, aiming to understand the construction of the family-education center link from the meaning of the actions of educational stakeholders. The research was carried out with three year olds who entered kindergarten and had no previous schooling. This exclusion criterion sought to identify, analyze and understand the implications of the link building for both the family system and the education from the beginning of schooling.

The decision to focus on early childhood research is based on the importance to the overall development of the first contacts of infants with education. From this research argues that education is a continuous and dynamic process that has its foundations in early childhood education. Result is seen as necessary for both the family and the kindergarten accompanying educational processes of children, together generating greater understanding and mutual acceptance.

Key words: family - educative center relationship, initiation period, initial education

INTRODUCCIÓN

El desarrollo infantil implica una serie de interacciones entre los aspectos biológicos, sociales y afectivos, en el que los adultos referentes ocupan un lugar fundamental para generar el clima de afecto y seguridad, tan necesario para el despliegue de las potencialidades. En esta etapa, estos adultos cuidadores deben ser los garantes, dando lugar a que se respeten los derechos inherentes al ser humano y en particular, los relacionados con la infancia. Dentro de estos derechos, la educación como derecho universal ocupa un papel destacado, tal como fue establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989): “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación”. El principal objetivo de la educación en esta etapa es la atención integral a los niños, contemplando todas sus necesidades afectivas, físicas, sociales y de aprendizaje.

Asimismo, la educación es un proceso continuo que se despliega a lo largo de toda la vida. Sin embargo, los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo integral del niño¹, de ahí que el ingreso a la educación inicial adquiere vital importancia. La presente investigación parte del supuesto de que la construcción del vínculo familia-escuela es central en el ingreso de los niños al sistema educativo. En consecuencia, este estudio investiga en torno a las expectativas, concepciones y prácticas de las familias y las maestras² en relación al comienzo de la escolaridad en nivel tres años de niños que concurren a un centro de educación inicial.

La decisión de focalizar la investigación en esta temática se fundamenta en la importancia que tiene la educación en la primera infancia para el desarrollo integral de los niños. Se considera que los primeros contactos de los niños con el ámbito educativo contribuyen en la construcción de los fundamentos para aprendizajes posteriores, tanto en lo relativo a la educación como en el despliegue de habilidades y competencias sociales. Por este motivo se postula que el análisis de la construcción del vínculo familia-centro educativo en el ingreso a educación inicial permite ampliar la posibilidad de potenciar el desarrollo integral del niño.

Debido a ello, el objetivo de la presente investigación se centró en el análisis de la construcción del vínculo familia-centro de educación inicial y su incidencia en el inicio de la

¹ El uso del masculino genérico en el texto obedece a un criterio de economía del lenguaje y procura una lectura más fluida, sin ninguna connotación discriminatoria.

² Será utilizado el uso del femenino genérico femenino ya que es el género que predomina en esta profesión y porque solo maestras mujeres participaron en este trabajo.

escolarización en el nivel tres años desde la perspectiva sistémica, en un jardín de infantes. Para llevar a cabo este objetivo se realizó un estudio de caso utilizando metodología cualitativa, inscribiéndose dentro de la etnografía. El trabajo de campo de esta investigación se desarrolló durante el período de iniciación de los niños en un jardín de infantes público, a través de la realización de entrevistas en profundidad a docentes y referentes familiares y de observaciones participantes.

El marco teórico que orienta esta investigación es el paradigma sistémico. Desde este enfoque, se buscó comprender la construcción del vínculo del sistema familiar con el educativo, analizando los movimientos que supone el comienzo de la escolaridad tanto para el niño y la familia como para el centro educativo. Asimismo, se plantean diferentes puntos de vista con respecto a los procesos sociales que suponen para el niño el ingreso a educación inicial. Estos procesos de socialización son analizados desde distintas perspectivas teóricas, tomándose en cuenta tanto planteos cuestionadores como posturas transformadoras. Por otra parte, se trabaja el tema de la participación de las familias en los centros educativos durante el período de inicio de la escolaridad.

El texto está organizado en ocho capítulos. En el primer capítulo se abordan la justificación de la investigación y los antecedentes tanto nacionales como regionales e internacionales. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico donde se desarrollan seis ejes conceptuales: el niño como sujeto de derechos, el paradigma sistémico, el niño como sujeto de la educación, la escuela como agente de socialización, la escuela como espacio de participación y por último se definen las expectativas, las concepciones y las prácticas. En el tercer capítulo se introduce el problema, las preguntas y los objetivos de investigación. En el cuarto capítulo se encuadra el presente estudio dentro del enfoque cualitativo y se describe el diseño metodológico que lo sustentó. El quinto capítulo presenta el análisis de las entrevistas y de la observación participante, tanto desde la perspectiva de las familias como de los docentes. Por último, en el sexto capítulo se plantean las principales conclusiones de la investigación, se abordan las limitaciones de este estudio y la consideración de perspectivas futuras.

Aparte del texto se presentan apéndices, donde aparecen los modelos de consentimiento informado (para padres y docentes) y las pautas de entrevista (para padres y docentes) así como la guía de observación utilizada.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

Con respecto a la revisión de los antecedentes, las referencias al tema de la construcción del vínculo familia–escuela en el ingreso a educación inicial son escasas. Por una parte se encontraron investigaciones dedicadas al período de adaptación, y por otra, estudios sobre la participación de las familias en el ámbito escolar. Las investigaciones consultadas permiten comprobar que existe una honda preocupación tanto en las familias como en los docentes por encontrar la mejor manera de llevar a cabo este proceso de construcción del vínculo, buscando que el ingreso al jardín de infantes sea lo más gratificante posible para todos los participantes.

El período de iniciación de la escolaridad ha sido investigado por diversos autores, tanto a nivel nacional, regional como internacional. En España, en donde se ha llevado a cabo la mayor producción en torno a esta temática, las investigaciones toman en cuenta elementos de la comunidad educativa, aunque surgen dificultades para comprender la funcionalidad y la necesidad del período de ingreso a educación inicial (Conde Martí, 1982; Ariza, 1993; García, 1996; Gervilla, 1998; Alpi, 2002; Fernández Galván, 2004).

Otros trabajos sobre este tema se centran en el estudio de las emociones y conductas manifestadas por los niños cuando ingresan al jardín de infantes (López, 2004; Sánchez Rodríguez, 2007). Ellos señalan que es recomendable que en la planificación del ingreso de los niños al centro educativo, se considere tanto las opiniones del equipo docente como las realidades contextuales de las familias de los niños. Esta propuesta está relacionada con lo planteado en publicaciones más recientes (Febrer y Jansà, 2011), que proponen hablar de proceso de “familiarización”, haciendo referencia a la bidireccionalidad que se produce entre los participantes: el niño, su familia y los docentes.

Recientes investigaciones realizadas a nivel nacional (Fraga y Silva, 2011) buscan comprender los factores que inciden en la asistencia intermitente y la deserción en la educación inicial, tomando en cuenta el discurso de los docentes y las familias. En ese trabajo se menciona que han surgido dificultades en torno a la asistencia de los niños, observándose niveles de ausentismo y asistencia intermitente en niños que fueron inscriptos en los niveles de 4 y 5 años en escuelas públicas, datos que concuerdan con los aportados por el Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay (Arroyo et. Al., 2012). Este informe señala que el porcentaje de inasistencias es cinco veces más alto

en la educación inicial que en enseñanza primaria común y plantea que este fenómeno trasciende los contextos socioculturales, presentándose en todos los sectores sociales (Arroyo et. Al., 2012). Esta mayor inasistencia en la educación inicial supone una problemática adicional, dado que con estos niveles de asistencia no se alcanzan estándares mínimos para el aprovechamiento educativo (ANEP, 2011), por lo que, a pesar de la universalización de la educación inicial, el tema de la asistencia continúa siendo un desafío. En cuanto a la comprensión de esta problemática, la investigación llevada a cabo por Fraga y Silva (2011) plantea que pueden estar incidiendo otros factores como la valoración de los aprendizajes por parte de las familias en esta etapa educativa, lo que podría estar relacionado con las características del vínculo familia–centro educativo.

En cuanto a la interfase familia–sistema educativo, Cantero y López (2004) realizaron un estudio cuali-cuantitativo de los “factores predictores” del período de adaptación escolar, tomando en cuenta la familia y las características de los menores cuando ingresan a los tres años. El propósito de este trabajo fue estudiar algunos factores predictores que influyen en el llamado “período de adaptación infantil”, cuando los niños de tres años ingresan en la escuela. Ellos estudiaron 163 niños, procedentes de cinco centros infantiles. La edad de los menores, en el momento del ingreso era de 39,59 meses. Tomaron medidas referidas a su estado emocional y a sus conductas en aula, con la familia y con las maestras. Las fuentes de las medidas fueron los padres, los educadores y los propios niños, con los que se mantuvieron entrevistas previas al ingreso, durante las primeras semanas de ingreso y a los tres meses (diseño longitudinal con medidas antes, durante y después de este período).

En este estudio, los resultados más destacados fueron: el “poder predictor” de las opiniones, sentimientos y atribuciones de los padres, el estilo educativo, algunas características temperamentales y del apego de los menores. El “poder predictor” de las opiniones, sentimientos y atribuciones de los padres se convierte en una gran novedad en este campo de investigación, con la ventaja de que se trata de una variable sobre la que se puede intervenir. Este “poder predictor” puede vincularse con las expectativas, una de las categorías de análisis propuestas para la presente investigación, aunque el citado estudio parece reunir un espectro más amplio de conceptos.

Con respecto al tema de la participación de los padres en el jardín de infantes, varios autores plantean que ha sido una temática difícil y problemática, lo que explica los numerosos trabajos dedicados a ella que pueden encontrarse. Ballesteros Moscosio (1995) considera que entre los padres y los docentes se establece una relación de poder, basada en exigencias mutuas, que no tienen como fin construir un aporte de nuevas ideas, sino

imponer ideas propias. En definitiva, este autor plantea que los docentes encuentran justificaciones para que la participación de los padres sea mínima, dejando entrever que las maestras buscan padres que colaboren pero solo al servicio de las propuestas de los docentes (no como codecisores, dado que esto podría desequilibrar la hegemonía de las maestras respecto a los padres dentro del mundo escolar).

Del mismo modo, Pulpillo (1982) y Domingo (1987) señalan que los intentos de llevar a la práctica programas de participación de padres en los centros educativos han fracasado porque existen diferencias entre las actitudes de padres y docentes. Según estos autores, los padres concurren al centro educativo buscando ejercer un papel activo dentro del funcionamiento de la institución, mientras que las maestras piensan que los padres deben limitarse a la ayuda en las actividades extracurriculares. Estas diferencias actitudinales parece empantanar la posibilidad de que los padres participen en la toma de decisiones de los centros educativos.

Por su parte, Vila Mendiburu (1995) señala que habría que plantearse, antes que afirmar que las familias tienen interés por la educación de sus hijos, si a éstas se les ofrece realmente la oportunidad de participar en su educación, o si más bien habría que reflexionar acerca de los canales de intercambio. Este autor plantea que estos intercambios deberían permitir que se pueda discutir abierta y francamente sin que nadie sea juzgado por sus opiniones. Propone que las escuelas deben aceptar a las familias tal y como son y posibilitar formas de participación en la que haciendo cosas juntos padres y docentes compartan un proyecto común para los niños.

Desde esta investigación se postula que el análisis de la construcción del vínculo familia-centro educativo en el ingreso a educación inicial permite ampliar la posibilidad de potenciar el desarrollo integral del niño. Asimismo, varios autores coinciden en destacar la importancia que la primera infancia tiene para el desarrollo integral. Tal como señala Molina (2010) "las condiciones individuales, familiares, comunitarias, sociales y culturales en las que el niño y niña se gesta, nace y crece, impactan profundamente el desarrollo físico, lingüístico-cognitivo, afectivo y social en la infancia, y tienen efectos perdurables a lo largo de todo el ciclo vital" (Molina, 2010, p. 6)

En consecuencia, las primeras etapas del desarrollo son fundamentales dado que "la infancia temprana, y en particular el período que abarca las edades de 0 a 3 años, es cualitativamente más que el comienzo de la vida; es, en realidad, el cimiento de ésta" (Bedregal y Pardo, 2004, p. 7). En consecuencia, las primeras etapas de la vida, son claves para el desarrollo futuro de las personas, dado que en este período se estructuran las bases

fundamentales de la personalidad, que acompañarán al individuo por el resto de su vida (Bedregal y Pardo, 2004).

Desde la perspectiva de las neurociencias, la influencia del contexto en que se encuentran los niños durante estas etapas iniciales es sustancial, incidiendo en el proceso sináptico y conformación de las funciones superiores del cerebro (Arroyo et. Al., 2012). Durante los primeros años de vida, el cerebro humano experimenta su mayor desarrollo, su tamaño se duplica y el número de sinapsis neuronales crece exponencialmente (Arroyo et. Al., 2012).

El desarrollo neuropsicológico es un proceso continuo, progresivo e irreversible, en donde intervienen los factores biológicos y ambientales: las neurociencias han demostrado que los ambientes enriquecidos, que proporcionan estímulos, con adultos disponibles, que manifiestan afecto y que son estables emocionalmente, favorecen el desarrollo de las sinapsis (Raczynski, 2006). Esta etapa inicial de la vida, en que se produce el comienzo del desarrollo motor, del control emocional y del apego social es fundamental para el futuro de las personas, dado que los logros transcurren como “ventanas de oportunidades” que se abren y se cierran. Lo que no ocurre en su momento, habrá perdido la oportunidad de producirse, porque si bien el desarrollo infantil continúa hay momentos específicos para que se lleve a cabo la maduración (Arroyo et. Al., 2012).

La temprana infancia es, entonces, una “ventana de oportunidad” para la adquisición de aprendizajes, por lo que el ingreso a educación inicial puede constituirse en factores potenciadores u obstaculizadores de los tránsitos formativos posteriores (Fraga y Silva, 2011). Investigaciones realizadas en los últimos años desde diversas perspectivas, han consolidado la importancia de la educación temprana, que cubra todas las áreas.

La atención integral de calidad en los primeros años favorece el desarrollo educativo posterior y los logros de aprendizaje, contribuyendo a disminuir las inequidades sociales (Proyecto Regional de Indicadores Educativos, 2010). A nivel de América Latina se reafirmaron los compromisos en torno a la atención en la primera infancia (Quinta Cumbre de las Américas, 2009), destacando que la inversión en educación de calidad desde el nacimiento, mejora el aprendizaje, generando beneficios para toda la sociedad.

La presente investigación se llevó a cabo con niños de tres años que ingresaron por primera vez al sistema educativo, proponiéndose analizar la construcción del vínculo entre el sistema familiar y el escolar. La decisión de focalizar la investigación en esta etapa de la vida, se fundamentó en la importancia que tienen los cinco primeros años para el desarrollo integral del niño. Los primeros contactos de los niños con el ámbito educativo contribuyen en la

construcción de los fundamentos para aprendizajes posteriores, tanto en lo relativo a la educación como en el despliegue de habilidades y competencias sociales.

El ingreso al jardín de infantes supone para el niño la posibilidad de interactuar con pares, implicando nuevos tiempos y nuevas rutinas, lo que puede potenciar su desarrollo, favoreciendo su individuación, crecimiento y posibilitando su socialización. El ingreso al ámbito escolar implica para muchos niños su primera separación parcial, diaria y regular del hogar (Etchebehere, et. Al., 2008), por lo que también se inicia un espacio de intercambio entre el centro educativo y la familia. La educación es un proceso continuo y dinámico que tiene sus cimientos en la educación inicial, por lo cual resulta fundamental que tanto las familias como los docentes puedan acompañar y sostener los procesos de los niños en esta etapa fundamental del desarrollo infantil, generando entre sí la mayor comprensión y aceptación mutua.

El ingreso de los niños al sistema educativo se ha ido ampliando, debido a la universalidad de la educación inicial en nuestro país. Ello fue establecido en el año 2009 por la Ley General de Educación (Nº 18.437, art. 7): “Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior”. La universalización de nivel cuatro años obliga a que todos los niños comiencen su escolarización a esa edad, lo que ha generado un significativo aumento de la población infantil en los centros de educación inicial (Arroyo et. Al., 2012).

En la primera infancia se constata la existencia de una gran diversidad de propuestas, tanto a nivel público como privado. Si bien la universalización se plantea a partir de los cuatro años, el ingreso de los niños al sistema educativo se produce antes de esa edad: en niños menores de tres años, la cobertura se encuentra por debajo del 40 % y a partir de los tres años, se produce un significativo incremento del ingreso de los niños, pasando a ubicarse en el 68 % (Perera y Llambí, 2010). Esta mayor cobertura educativa en nivel tres años, con respecto a edades más tempranas, fundamentó la realización de la presente investigación en esa etapa escolar.

Esta investigación parte del supuesto que la construcción del vínculo familia–escuela en el ingreso al jardín de infantes amplía la posibilidad de potenciar el desarrollo integral del niño. Por este motivo se propone que la promoción de instancias conjuntas de trabajo entre el sistema familiar y el educativo, que habilite a la participación y apunte a la coeducación, fortalece el vínculo del sistema familia-escuela. Con respecto a la participación se plantea que la toma de decisiones compartida entre los actores involucrados, permite que se amplíe la participación de ambos sistemas. En el ingreso al jardín de infantes los niños de tres años

están transitando por la primera infancia, período donde se encuentran las mayores posibilidades para potenciar su desarrollo. Por este motivo resulta fundamental que la construcción del vínculo de las familias con el centro educativo acompañe y sostenga los procesos de los niños en esta etapa fundamental del desarrollo infantil.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

El marco teórico está organizado en seis ejes conceptuales, a saber:

- 2.1. El niño como sujeto de derechos: para comenzar, se encuadra el estudio desde un enfoque de derechos, tomando en cuenta la perspectiva introducida por la Convención de los Derechos del Niño (1998). Se destaca que tanto el “interés superior del niño” y “el derecho a la educación” como “el principio de autonomía progresiva” son los ejes que atraviesan esta investigación.

- 2.2. El paradigma sistémico: en este apartado se trabajan los principales conceptos de la teoría sistémica, dentro de los que se destacan las conceptualizaciones de familia y de escuela. Asimismo, se define el período de iniciación del ciclo escolar y lo que este supone tanto para el sistema familiar como para el centro educativo. Estas circunstancias son analizadas utilizando el enfoque socio-ecológico de Brofenbrenner (1979).

- 2.3. El niño como sujeto de la educación: en esta parte, se revisan algunas de las perspectivas desde las cuales se comprende a los niños como sujetos de derechos dentro de las prácticas educativas. Para ello se toma en cuenta el análisis realizado por Martinis (2006), el que ubica al sujeto de la educación como posibilidad. Este autor posiciona al niño como sujeto capaz de habitar una trayectoria propia e individual, poniendo el énfasis en las potencialidades del niño.

- 2.4. La escuela como agente de socialización: aquí se proponen diferentes puntos de vista con respecto a los procesos sociales que se producen con el ingreso a educación inicial:
 - desde la perspectiva del disciplinamiento, Fernández (1994) y Lewkowicz (2006) cuestionan el sistema educativo, como encargado de situar a los niños dentro de la trama social, buscando homogeneizarlos y normalizarlos.
 - desde un punto de vista transformador, tanto Freire (1971) como Malaguzzi (en Edwards, Gandini y Forman, 2001) proponen que el ingreso a la educación es la oportunidad que tienen los niños para transformar la sociedad.

- 2.4. La escuela como espacio de participación: en este apartado se postula que uno de los elementos claves en la interrelación de la familia con el centro educativo durante el período de inicio de la escolaridad es la cuestión de la participación. Para el análisis del tema de la participación se remite al enfoque filosófico de Reggio Emilia y a las conceptualizaciones de Rebelatto y Jiménez (1997).
- 2.5. Expectativas, concepciones y prácticas: aquí se realiza una revisión teórica de la definición de expectativas, concepciones y prácticas que despliegan tanto los padres como los docentes en el ingreso a la educación inicial. Estas categorías serán utilizadas como ejes de análisis en la presente investigación.

2.1. El niño como sujeto de derechos

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque de derechos, lo que implica colocar en primer plano al “niño como sujeto de derechos”, postulado básico introducido por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (1989). Asimismo se entiende que el “interés superior por el niño” es el fin último de esta investigación, dado que se postula la posibilidad de potenciar el desarrollo integral del niño en la medida en que el sistema familiar comparta la labor educativa con el jardín de infantes desde el comienzo de la escolarización.

La introducción de estos principios a través de la promulgación de la CDN supone una nueva manera de significar a niños y adolescentes, desde el amplio reconocimiento de sus derechos, obligaciones y garantías, promoviendo su integración a la sociedad como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad progresiva para ejercerlos y transformar su medio personal y social. En ese sentido, la CDN destaca en su Artículo 3.1:

“en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño” (ONU, 1989).

Esta disposición refleja que el “interés superior del niño” es considerado como una “consideración primordial”, es decir, es de prioridad frente a otros derechos o intereses. De esta forma, el “interés superior del niño” alude a la satisfacción de sus derechos, por lo que los infantes tienen derecho a que su interés se considere prioritario en la construcción de políticas públicas, en su ejecución y en la asignación de recursos. Tal como menciona Cillero (1998) “el desarrollo integral de las niñas y los niños exige una protección social y jurídica, igualitaria, integral y efectiva; que garantice la autonomía del niño en el ejercicio de los derechos; a esta protección están especialmente obligados sus padres y el Estado, pero, en último término, corresponde a la sociedad en su conjunto” (Cillero, 1998, p. 10).

Otra característica fundamental del enfoque de los Derechos Humanos que introduce la CDN es constituir una nueva concepción del niño, dejando la niñez de ser una etapa de preparación para la vida adulta. Desde esta perspectiva, la infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida. De esta manera, la infancia es concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía, personal, social y jurídica. Este enfoque de Derechos aporta una concepción de

niño que se articula con el principio de autonomía progresiva, otro de los ejes fundamentales expresado en el Artículo 5 de la CDN:

“Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención” (ONU, 1989).

En el principio de promoción de la autonomía los padres ocupan una importante función, dado que a partir de la CDN el niño tiene “derecho” a desarrollar progresivamente el ejercicio de sus derechos. Esto significa que los deberes de los padres deben estar orientados hacia la promoción del ejercicio autónomo progresivo de los derechos del niño (Cillero, 1998). De esta manera, de la necesidad de proteger el desarrollo de la autonomía progresiva del niño, se derivan las funciones parentales de orientación y dirección. Asimismo, se desprende de la consideración del niño como sujeto de derechos y del principio de la autonomía progresiva que el niño es también portador de una creciente responsabilidad por sus actos. Esta afirmación supone que corresponde al Estado y a la familia apoyar y proteger el desarrollo del niño de modo que adquiera progresivamente autonomía en el ejercicio de sus derechos (Cillero, 1998).

De esta manera, el “niño como sujeto de derecho” debe gozar de todos los derechos que se reconocen en la CDN, adquiriendo progresivamente, de acuerdo a la “evolución de sus facultades”, la autonomía en el ejercicio de sus derechos. La idea de la autonomía progresiva introducida por la CDN en cuanto al ejercicio de los derechos del niño se constituye como una de las claves para analizar la construcción del vínculo de la familia con el centro educativo, entendida desde la promoción del desarrollo integral del niño.

Este concepto de autonomía progresiva está vinculado al desarrollo infantil, siendo incorporado desde hace mucho tiempo en la educación inicial ya que la promoción de la autonomía del niño fundamenta las prácticas educativas. Tal como menciona Etchebehere (2012) “el principio de autonomía progresiva puede constituirse en un puente articulador para la integración de la perspectiva de derechos de infancia en el campo de la educación inicial dado que es simultáneamente un principio orientador de la CDN y una referencia teórica que guía las acciones educativas” (Etchebehere, 2012, p. 128).

Asimismo, el principio de autonomía progresiva es uno de los principios orientadores de la CDN, dado que regula la capacidad para el ejercicio de derechos y las responsabilidades desde la Protección Integral. La doctrina de la Protección Integral fue incorporada por la

CDN como nuevo paradigma del niño y del adolescente. En el texto de la Convención cada niño es considerado como un sujeto pleno de derechos a ser respetado y protegido en su individualidad y singularidad. Este concepto de Protección Integral ubica a los Estados como garantes de los Derechos Humanos, asignándoles la responsabilidad y la obligación de adoptar las medidas necesarias para la efectivización de derechos y el establecimiento de mecanismos que garanticen el cumplimiento del conjunto de condiciones que constituyen los derechos (Cillero, 1998).

La Protección Integral tiene su fundamento en los principios universales de los Derechos Humanos: la dignidad, la equidad y la justicia social. Se complementa con los principios particulares de igualdad y no discriminación, efectividad y prioridad absoluta, interés superior del niño y participación. Este último principio enfatiza la necesaria participación conjunta del estado, la comunidad y la familia para el pleno ejercicio de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Asimismo, en el Artículo 28 la CDN manifiesta: “los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho” (ONU, 1989). El “interés superior del niño” y “el derecho del niño a la educación” así como el principio de autonomía progresiva son los ejes que atraviesan el presente estudio, dado que el análisis de la construcción del vínculo de la familia con el centro educativo se fundamenta en la estimulación del desarrollo del niño desde una perspectiva integral.

2.2. El Paradigma Sistémico

Los sistemas son definidos como un conjunto complejo de elementos que interactúan entre sí, de manera tal que la transformación de uno de sus componentes repercute en todos los integrantes del sistema (Vidal, 2001). Históricamente, los sistemas han sido clasificados en sistemas cerrados y abiertos. Los sistemas cerrados son aquellos en los que no se produce ninguna clase de intercambio con el medio ambiente. En cambio, los sistemas abiertos son los que interactúan con el entorno, tienden al desarrollo, a la heterogeneidad y a la organización. Tanto la familia como la escuela son concebidos como sistemas abiertos, dado que poseen propiedades tales como (Vidal, 2001):

- **Principio de totalidad:** el sistema es un todo coherente, más que la suma de las partes. Genera una nueva existencia, organizada en base a la interacción simultánea y global entre los componentes. Todos los miembros constituyen la totalidad de un sistema y están en permanente interacción.
- **Relaciones circulares de causalidad:** en oposición al concepto de relación lineal o unilateral, en los sistemas las relaciones son circulares: la causa es también la consecuencia, por lo que, la influencia entre los miembros es multilateral y permanente.
- **Tendencia hacia la homeostasis:** es la tendencia de un sistema a permanecer igual a sí mismo. Los movimientos dentro del sistema están orientados a que se mantenga el status quo. El sistema emplea mecanismos para mantener el equilibrio sistémico de forma permanente.
- **Presentan límites:** son definidos como fronteras o membranas que separan sus partes y al sistema del exterior. Estos límites determinan quiénes participan en las interacciones y quiénes no. Se afirma que los límites son reglas, y en ese sentido, fijan roles.
- **Poseen aptitud para el cambio:** los sistemas tienen la posibilidad de cambiar conservándose, es decir, modificándose para adaptarse a las nuevas condiciones.

- **Tendencia hacia la diferenciación progresiva:** el desarrollo evolutivo produce que los sistemas vayan complejizándose cada vez más a lo largo del ciclo vital. La complejización de los sistemas se sustenta en la diferenciación progresiva de las funciones.

A punto de partida de la teoría sistémica se entiende a la familia como un sistema abierto, heterogéneo y complejo, que intercambia con la estructura social en la que está inserta. El concepto de familia se ha ido construyendo como una organización social a través de un largo proceso histórico. Cuando los grupos sociales se fueron complejizando se comenzaron a producir formas sedentarias de convivencia, dando lugar a la entrada en la civilización.

Más adelante, en el Siglo XV, se amplía el significado del concepto familia, empezando a definirse por los lazos de parentesco y de consanguinidad, abarcando a las personas que residían en la misma casa. La estructura más común era la de una familia extensa, donde convivían hasta tres generaciones (Etchebehere et. Al. 2008).

Durante el Siglo XVIII en la Revolución Industrial se producen grandes transformaciones basadas en la consolidación de la acumulación de capitales, lo que produce la emergencia de un nuevo modelo político y social. Esta etapa da lugar a la Modernidad, que genera el surgimiento del contrato familiar y ubica a las familias como unidades de consumo (Etchebehere et. Al. 2008).

Con el comienzo de la Modernidad, la familia se retira de la calle y se recluye en su hogar, dando lugar a la construcción del espacio privado. Este proceso de la modernidad modifica significativamente a las familias, limitando el número de integrantes, incluyendo exclusivamente a los vínculos de consanguineidad, dando lugar a la familia nuclear. El objetivo implícito de este nuevo formato familiar es darle una mayor estabilidad a la familia como institución, dado que es un instrumento fundamental para la reproducción del sistema capitalista que se comienza a desarrollar a partir de este momento histórico (Etchebehere et. Al. 2008).

Asimismo, la Modernidad introdujo un nuevo modelo social hegemónico que separa claramente el espacio laboral del familiar, lo que supone una nueva concepción de individuo independiente, donde el progreso y el ascenso personal se instalan como los objetivos prioritarios, exclusivamente en los hombres. Las mujeres quedan relegadas al hogar, como lugar de crianza de los hijos y de las tareas domésticas (Etchebehere et. Al. 2008).

En las últimas décadas, las familias se han ido transformado en cuanto a la responsabilidad económica, dejando los hombres de ser únicos proveedores del hogar. El ingreso masivo de las mujeres al mercado laboral implicó la consiguiente posibilidad de su independencia económica del hombre en su condición de proveedor. Esta salida de las mujeres al mercado laboral supuso una redistribución de responsabilidades y produjo un importante impacto en las relaciones de género (Dabas, 1998).

Estos movimientos desbordaron en cambios en el sistema de creencias, valores e ideales, tanto para los hombres como para las mujeres dando lugar a nuevas formas de parentalidad. La parentalidad se distingue de lo parental, significando el ejercicio cotidiano y permanente de la paternidad y de la maternidad. Lo parental remite a un lugar jurídico, estrechamente relacionado con el vínculo biológico. Para la sociedad, el nacimiento documentado en el registro civil supone establecer una relación de filiación y un vínculo parental.

La parentalidad incluye además de lo parental, dar una identidad al sujeto que nace, cuidarlo, alimentarlo, educarlo, transmitirle valores y formas de comportamiento, acompañándolo en el desarrollo de la afectividad así como en la integración en una comunidad (Combes y Devreux, 1991, citado en Liési Thurler, 2009).

En la actualidad, las familias se encuentran afectadas por una serie de transformaciones en la parentalidad, alejándose cada vez más del modelo social hegemónico. Estos cambios en las familias se observan en la existencia de una pluralidad de situaciones y formas familiares que no responden a un modelo único. Hoy, las realidades familiares son diversas, lo que se ve reflejado en muchas situaciones donde los vínculos de parentesco están dados más por los vínculos de alianza que de consanguinidad.

Estas transformaciones en la parentalidad están promovidas tanto por cambios en los modos de reproducción como en los diferentes agrupamientos vinculares familiares, que cuestionan el concepto tradicional de familia. El concepto de familia del modelo social hegemónico clasificaba las relaciones y los vínculos entre hombres, mujeres y su descendencia. Los cambios sociales (laborales, técnicos, políticos, de valores y creencias) han desplazado al modelo social hegemónico propio de la Modernidad, conllevando nuevas parentalidades.

En el siglo XXI tener un hijo, se considera un Derecho Humano y el proyecto de conformar una familia se expresa con intensidad en personas con deseos de armar un nido de vínculos

primarios, más allá de sus identidades de género o elecciones de objeto. Debido a las invenciones tecnológicas, la construcción de un hijo (alquiler de vientres, compra de esperma, etc.) complejiza aún más el panorama de las parentalidades. Estas nuevas formas de gestar a un niño dan lugar a distintas maneras de ser padre y madre: madre biológica, padre donador de esperma, madre sustituta, madre de crianza, padre simbólico, etc. (Alizade, 2010).

En esta línea de reflexión, se pueden analizar las homoparentalidades, donde la reproducción homoparental exige siempre de un tercero (prestador de útero, prestador de semen, adoptante, etc.) que participe de la reproducción. Se establecen combinaciones reproductivas que eran inimaginables tiempo atrás cuando la tecnología no había modificado las formas de concebir un hijo (Alizade, 2010). Lo cierto es que la maternidad y la paternidad ya han dejado de ser algo conocido para convertirse en nuevas formas de parentalidad, en la que los cuerpos y sus partes se combinan, sustituyen y modifican.

La familia del modelo social hegemónico se organizaba sobre la base del parentesco, en la actualidad las nuevas configuraciones familiares presentan formas cambiantes. Si bien algunas formas de convivencia son a medida y contingentes, estas coexisten con las tradicionales. En esta diversidad de organizaciones familiares muchas veces es el propio individuo quien delimita cuál es su familia y quiénes son los integrantes de la misma (De Barbieri, 2007).

Por otra parte, la complejidad actual en la nominación padre-madre genera polémica: por un lado, la gran gama de posibilidades que ha facilitado la fertilización asistida, por otra parte, las nuevas formaciones de pareja donde conviven hijos de parejas anteriores con hijos de las actuales parejas, a veces hijos de ambos. De esta manera, la biología y la función materna y paterna se han disociado, adquiriendo relevancia el lazo que se produce con aquel que desempeña dichas funciones (De Barbieri, 2007).

Tomando en cuenta este recorrido histórico y estos significativos cambios en las parentalidades, las familias pueden ser definidas como una organización compleja en la que las singularidades construyen su significación a través de la interacción (Dabas, 1998). Implica vínculos con el ámbito laboral de los miembros adultos, con la escuela de los hijos, con el barrio en que vive. Posee una estructura organizada en subsistemas (conyugal, parental y fraternal), los que mantienen vínculos entre sí. Estos subsistemas comparten una

historia y un código particular, permaneciendo unidos por necesidades básicas de sobrevivencia (Vidal, 2001).

Esta estructura familiar tiene límites con el exterior, entre los subsistemas y de los integrantes entre sí. Estos límites se definen como fronteras, que operan como reglas que prescriben roles. Además de ser claros, los límites deben ser flexibles, habilitando movimientos dentro del sistema. Estas fronteras entre los distintos subsistemas cumplen la función de protección de la diferenciación entre los integrantes. Al mismo tiempo mantienen el equilibrio homeostático y dinámico del sistema, protegiendo la jerarquía dentro de la estructura familiar. En las familias, la jerarquía es ocupada por quienes cumplen el rol de padres, los que desempeñan funciones de organización y control, a través de la aplicación de reglas flexibles, que van siendo adaptadas a lo largo del ciclo vital (Vidal, 2001).

La función fundamental de la familia es la de sostén del crecimiento y desarrollo de los niños, a partir de una secuencia ininterrumpida de interacciones recíprocas entre los subsistemas (Dabas, 1998). El paradigma sistémico considera a la familia como un sistema en constante transformación, que intenta adaptarse a las diferentes exigencias de los distintos momentos del desarrollo por los que atraviesa (Minuchin, 1982).

En cada fase del ciclo vital, el sistema familiar tiene tareas específicas que requieren cambios para poder llevar a cabo la transición de una fase a la otra (Dabas, 1998). Uno de los requerimientos a los que se enfrenta el sistema familiar durante el ciclo vital es el momento en que el niño debe comenzar el período de iniciación del ciclo escolar, lo que puede suponer un peligro para el equilibrio homeostático y dinámico de ese sistema.

Desde el modelo sistémico, la escuela puede ser definida como un sistema abierto inserto en la red social que admite el ingreso y egreso de singularidades. Posee límites claros, que definen quiénes participan de qué transacciones y cómo lo hacen. Estos límites generan la diferenciación entre los miembros y la protección de la estructura jerárquica. Lo esperado dentro del salón de clase es que la jerarquía sea ocupada por el docente, que funciona como organizador del grupo escolar (Vidal, 2001).

Cuando se menciona al período de iniciación del ciclo escolar se está haciendo referencia a las estrategias utilizadas por los jardines de infantes en el momento en que los niños comienzan a asistir. Este período ha sido descrito como el proceso de conocimiento durante el cual los niños y sus familias se integran a la vida escolar, acomodándose a esta

nueva circunstancia. El inicio de la escolarización es uno de los momentos más difíciles a los que se enfrentan tanto padres como hijos, ya que implica el pasaje del niño desde el sistema familiar al educativo, cuando el niño vive “su primera separación parcial, diaria y regular del hogar” (Etchebehere, et. Al. 2008, p. 91). Esta separación produce intensa angustia y ansiedad tanto en el niño como en los padres, dado que supone un cambio significativo en el funcionamiento del sistema familiar, implicando el desafío de afrontar situaciones nuevas.

La forma de elaboración de estos sentimientos dependerá de las experiencias que posee cada familia en relación a anteriores historias de separación, que facilitarán o dificultarán el afrontamiento de las nuevas situaciones que se presentan. Pero también dependerá del apoyo emocional, la disponibilidad y la atención que le pueda brindar el centro de educación inicial al sistema familiar (Etchebehere, et. Al. 2008).

El ingreso del sistema familiar al educativo constituye un proceso dinámico, donde ambos se van a ir modificando, dando origen a un sistema que no existía previamente (Mara, 2009). El comienzo de la escolarización supone la construcción de un nuevo sistema, compartido por la familia y el centro educativo, que se va a ir produciendo a través de interacciones permanentes y recíprocas entre ambos sistemas.

A continuación se analiza la construcción del vínculo familia – jardín de infantes, utilizando el enfoque socio-ecológico de Bronfenbrenner (1979). Desde este paradigma se comprende al niño dentro del conjunto de sistemas interrelacionados. Estos sistemas van influyendo sobre el niño, a través de la reestructuración el medio en el que vive. Este autor señala que esta reestructuración requiere una acomodación entre el ambiente y la persona, siendo esta interacción bidireccional y recíproca.

Asimismo, Bronfenbrenner (1979) plantea que el concepto de ambiente es complejo y se extiende más allá del entorno inmediato del niño. Abarca las interconexiones entre distintos contextos y las influencias que sobre ellos ejercen ambientes más amplios. Por esto, concibe el ambiente ecológico como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Concretamente, este autor postula cuatro niveles o sistemas que operarían a la vez para afectar directa e indirectamente el desarrollo del niño:

- **Microsistema:** corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en el entorno determinado en el que participa.
- **Mesosistema:** comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social).
- **Exosistema:** se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan lo que ocurre en los entornos en los que la persona sí está incluida (para el niño, podría ser el lugar de trabajo de los padres, la clase del hermano mayor, el círculo de amigos de los padres, etc.).
- **Macrosistema:** se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes.

Desde el punto de vista del modelo ecológico, la evolución del niño se entiende como un proceso de diferenciación progresiva de las actividades que éste realiza, de su rol y de las interacciones que mantiene con el ambiente. Se resalta la importancia de las interacciones y transacciones que se establecen entre el niño y los elementos de su entorno, empezando por los padres y los pares. De acuerdo con las ideas propuestas por Bronfenbrenner (1979), el desarrollo del niño se comprende como producto de su maduración, siempre en relación al ambiente en que se desarrolla. Las relaciones entre el niño y sus padres son concebidas como un factor central para el desarrollo del pequeño.

Las características sistémicas y dinámicas de este modelo son útiles para comprender las complejas influencias que configuran el desarrollo infantil. Sin embargo, a pesar de su complejidad, el modelo no especifica los mecanismos exactos a través de los cuales los múltiples factores influyen interactivamente en el desarrollo.

Desde el presente estudio se postula que la forma en que estos sistemas interactúan y acompañan el proceso de inicio de la escolarización, incide en las primeras etapas del ingreso de los niños al sistema escolar. Se propone que en la medida que el sistema familiar y el escolar compartan el propósito de fomentar el desarrollo integral del niño, a través de ambientes enriquecidos de estímulos, se abrirá la posibilidad al desarrollo de las potencialidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales.

Esta postura implica una conceptualización de infancia acorde con la promulgada por la Convención de los Derechos del Niño (1989), entendiendo al niño como sujeto pleno de derecho y tomando en cuenta las diversas dimensiones que involucran su desarrollo. Desde esta perspectiva, en el siguiente apartado se buscará comprender y analizar al niño como sujeto de la educación.

2.3. El niño como sujeto de la educación

Resulta interesante revisar algunas de las perspectivas desde las cuales se significa a los sujetos de las prácticas educativas, las que han sido analizadas en profundidad por Martinis (2006). Este autor ubica al sujeto de la educación como posibilidad: posiciona al niño como sujeto capaz de habitar una trayectoria propia e individual, poniendo el énfasis en los atributos, en las potencialidades del niño, las que tenderán al desarrollo de su autonomía personal y progresiva. Desde estas conceptualizaciones de Martinis (2006), el niño queda ubicado en la posibilidad, lo que supone concebirlo desde su plena realización, para lo cual es fundamental que se encuentre en una institución educativa que garantice las condiciones necesarias para que pueda desplegar todas sus potencialidades. Martinis (2006) propone que:

“...se trata de hacer referencia a una posibilidad: un educador, una institución, una política educativa que sostienen frente a un otro un posicionamiento contra lo inexorable, contra todo futuro definido de antemano. Este posicionamiento parte de la base de reconocer que el futuro siempre depende de las acciones y las decisiones de los hombres y las mujeres, contra cualquier profecía tecno–estadística. Contra cualquier anticipación que pretenda fijar un destino” (Martinis, 2006, p. 4).

Se trata, entonces, de que el sujeto de la educación sea habilitado desde la posibilidad, rescatándolo como sujeto humano pleno de derechos y, por lo tanto, reconociéndolo como ciudadano portador de derechos propios. La tarea de la educación es alejada de quedar centrada en los contenidos que el niño debe incorporar, lo que implicaría una actitud pasiva en la relación educativa (niño–maestro–conocimiento). De esta manera, el énfasis queda puesto en la posibilidad que portan los niños de desarrollar plenamente sus potencialidades, dentro de un marco educativo habilitante. El ingreso a la educación inicial supone proveer espacios orientados hacia la posibilidad del aprendizaje a través del juego, la experiencia y el descubrimiento, brindando la oportunidad a la expresión de sus intereses y al desarrollo de su capacidad.

En contraposición a la perspectiva del niño como sujeto de la posibilidad, Martinis (2006) plantea que la educación porta el desafío de ir contra los discursos que ubican al niño como carente, asociando pobreza con bajos logros educativos. Con respecto a este punto de vista, Martinis (2006) sostiene que:

“...en el cruce del campo de la educación con diversas situaciones de pobreza se ha desarrollado un discurso que pone el énfasis en el carácter de *carentes* social y culturalmente de los niños pertenecientes a sectores “marginales” o “excluidos”. A su vez, se concibe a la escuela como una institución que asiste y contiene a estos niños. Los maestros, por su parte, son presentados como técnicos a los que hay que capacitar para trabajar con “esos niños” (Martinis, 2006, p. 2).

Esta idea de niño carente que parte de la falta, de la ausencia, de la privación, portando el síndrome de la carencia cultural (Martinis, 2006), supone que es el niño el que no puede aprender, quedando invalidada la posibilidad de constituirse en sujeto de la educación. Es una renuncia del sistema educativo al cumplimiento de la función para lo cual ha sido encomendado, lo que implica un borramiento de uno de los actores del vínculo educativo. Este borramiento supone per se la eliminación del otro -el educador- y del vínculo mismo. Desde esta perspectiva, la institución educativa queda asimilada a un rol social de atender y asistir, pasando sus actores a ser los asistentes y los asistidos, y en definitiva, lo educativo queda ubicado como una política social.

Resulta importante destacar, dentro de los planteos de Martinis (2006), la propuesta de situar al niño como sujeto de la posibilidad, ubicándolo dentro del ámbito educativo en vínculo con un maestro. Este vínculo supone un espacio de cuidado, de enriquecimiento, de estimulación, que habilita el desarrollo de las potencialidades. El cuidado se relaciona con el recibimiento y la aceptación del otro, teniendo en cuenta las condiciones materiales y simbólicas desde las cuales se está produciendo la relación educativa.

Dentro de este espacio educativo donde se juega la relación educativa, resulta fundamental que los docentes puedan tomar en cuenta las características particulares de cada niño, respetando sus procesos individuales. El desarrollo infantil supone un proceso con etapas sucesivas, que cada niño va transitando de forma singular. Dentro de estas etapas que van atravesando los infantes a lo largo del desarrollo, una de las más importantes fases se vincula con la construcción de los objetos transicionales, los que son descritos por Winnicott (1990):

“Este objeto es lo que yo denomino un objeto transicional, lo cual permite ilustrar una dificultad que todo niño experimenta y que consiste en relacionar la realidad subjetiva con la realidad compartida que es posible percibir objetivamente. Cuando pasa de la vigilia al sueño, el niño salta de un mundo percibido a un mundo creado por él mismo. En la zona intermedia experimenta la necesidad de todo tipo de fenómenos transicionales, esto es, de un territorio neutral. Yo describiría este objeto tan preciado diciendo que existe un acuerdo tácito en el sentido de que nadie pretenderá afirmar que ese objeto real

forma parte del mundo, ni tampoco que ha sido creado por el niño. Se acepta que ambas cosas son ciertas: el niño lo creó y el mundo se lo proporcionó" (Winnicott, 1990, p.217).

Tal como menciona Winnicott (1990) los objetos transicionales se construyen en el espacio de inicio de la separación de la madre con el niño. Este objeto transicional es creado por el niño y al mismo tiempo proporcionado por el mundo. Con los objetos y los fenómenos transicionales Winnicott (1990) conceptualiza una tercera zona de ilusión, donde se superpone el mundo interno con el externo, la realidad y el sueño. El objeto transicional es el primer símbolo ya que representa la unión del infante y su madre cuando en la mente del niño la madre pasa a ser experimentada como un objeto con vida propia. Representa la confianza en la madre, su capacidad para saber lo que el hijo necesita y su calidad para estar disponible siempre que él la requiera.

Estos objetos transicionales son elementos significativos durante el tránsito del niño del sistema familiar al educativo, ya que permiten que la separación con la familia se produzca de forma paulatina, dado que en esta zona de superposición conviven el mundo familiar seguro y conocido con ese nuevo contexto educativo repleto de novedades e incertidumbres.

El ingreso de los niños al jardín de infantes supone el primer contacto con la cultura institucional, no sólo por parte de los niños sino también muchas veces de sus padres. Tal como lo plantea Casullo (2005, p. 397), el vínculo que establece el niño con la escuela está "investido libidinalmente desde antes del ingreso en ella, esto se debe a la importancia que la institución educativa tiene en la vida emocional de todas las personas". De esta manera, el ingreso al jardín de infantes se inscribe en el campo individual y en el familiar, dejando sus marcas en lo relacionado al conocimiento y en la subjetividad.

Asimismo, desde este estudio se señala que dentro de este ambiente educativo enriquecido de estímulos, los vínculos que establecen los niños con los docentes con los cuales interactúan cotidianamente, dejan huellas en su constitución psíquica. De esta manera, el jardín de infantes aparece como escenario de construcción de subjetividad, idea que ha sido trabajada ampliamente por Guerra (2009), quien señala que la experiencia que genera el jardín de infantes está basada en el encuentro intersubjetivo, fundador de la subjetividad del niño.

Guerra (2009) plantea que los centros de educación inicial son espacios de subjetivación del niño, como continente de “pensamientos” sobre el niño desde la mente de los maestros. Él toma al término “pensamiento” como sinónimo de cuidado, en el sentido de procurar un espacio mental para el infante, en el cual siente que es comprendido en su individualidad y en su forma de expresividad. Para ello, este autor utiliza la etimología de la palabra “cuidar”, que deriva del latín “cogitare”, es decir, pensar. De esta manera, la primera forma de cuidar al otro es pensar en él. En ese sentido, Guerra (2009) señala que en un jardín de infantes que establece un “cuidado” del niño, se debería dar un proceso de circulación de “pensamientos” que envuelvan al niño pequeño y a las emociones infantiles de los adultos.

Asimismo, los vínculos que establecen los docentes con los niños dejan huellas en su constitución psíquica al cumplir con funciones de tercerización (Guerra, 2007). Al respecto, Guerra (2007) plantea que:

“el tercero sería el lugar simbólico que ocupa aquel (que no necesariamente tiene que ser el padre) que se interpone en la dualidad madre-hijo y ejerce una función de corte, de transmisión de una ley que impide el anhelo de completud narcisística entre madre-hijo” (Guerra, 2007, p. 111).

Desde este estudio se propone que esta función de tercerización (Guerra, 2007) podría ser cumplida por los docentes durante el período de inicio de la escolaridad, dado que se ubicarían en un “lugar” tercero, abriendo el camino a lo novedoso, en definitiva al mundo social. Tal como menciona Guerra (2007) el “tercero sostenedor y tercero separador, dos caras de una misma moneda, porque separar también es una forma de contener y el conteniendo se abre camino al corte de la separación” (Guerra, 2007, p.127). Desde la perspectiva de esta investigación, esta función de corte que podría ser llevada a cabo por los maestros, lo que supondría un estímulo hacia la autonomía e independencia de los niños, como función estructurante del aparato psíquico que conlleva el ingreso al jardín de infantes como espacio de socialización.

Esta potencialidad psíquica que supone el inicio de la escolaridad, implicaría el acceso al mundo social de los infantes, a través de la interdicción llevada a cabo por los docentes en la relación dual madre-niño. A través de la construcción del vínculo infante-docente, los maestros tienen la oportunidad de presentar un nuevo mundo a los niños, dándoles la posibilidad de comenzar a discriminarse de sus vínculos primarios y vivenciarse por fuera de su familia.

Desde esta investigación se propone que esta posibilidad de los maestros de ubicarse en el lugar de la tercerización (Guerra, 2007), promueve el comienzo del proceso de separación

del infante del sistema familiar y lo introduce en un nuevo mundo simbólico, generando una serie de vivencias que impactan tanto en el niño y su familia como en el docente. El tránsito de los niños por las instituciones educativas, genera experiencias tanto para los niños y sus familias como para el jardín de infantes, dado que el encuentro entre estos sistemas supone una interacción recíproca. Al decir de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) “individuo e institución se requieren y construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p. 56).

Sin embargo, los marcos referenciales de las familias y de la institución educativa no siempre son compatibles, por lo que en el inicio de la escolaridad puede instalarse un espacio de confrontación. Las instituciones educativas tienden hacia la homeostasis del sistema, por lo que intentan mantenerse al margen de los conflictos, evitando las posibles amenazas. Los conflictos son percibidos por la sociedad en general y por el sistema educativo en particular, generalmente como negativos, no deseables y se los relaciona con la disfunción. Por lo tanto, son situaciones que hay que corregir y, fundamentalmente, evitar (Fernández, 1994).

La dinámica institucional se relaciona con el modo en que se producen los hechos institucionales y la capacidad que tienen las instituciones para manejar los conflictos. La dinámica institucional es definida como “un modelo basado en el reconocimiento de la contradicción entre la tensión y el conflicto, como sustrato del funcionamiento institucional. El grado de dinámica de un establecimiento estará dado, entonces, por la existencia de las tensiones, su planteo como problemas y los intentos de solución” (Fernández, 1994, p.59).

El ingreso al jardín de infantes supone el comienzo de la interacción recíproca entre el sistema familiar y el educativo, donde se pone en juego la dinámica institucional, suscitando una relación que puede verse enfrentada a distintos conflictos manifiestos y latentes. Aceptar el conflicto como parte de la dimensión institucional supone darle un lugar de problema, apostando al desarrollo de la reflexión y del enriquecimiento mutuo de todos los actores sociales. Por este motivo, en el comienzo de la escolarización será necesario que se potencien los canales de comunicación, a punto de partida de los aportes que cada sistema puede ofrecer.

Asimismo, cada institución educativa tiene características propias que le otorgan rasgos de identidad particulares, las que se pueden definir como cultura institucional:

“aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, p. 35, 1992).

Tal como lo señalan estas autoras, la cultura institucional da cuenta del conjunto de percepciones que tienen los integrantes de las instituciones sobre la organización y sus prácticas. Dentro de esta cultura institucional pueden ubicarse la forma en que se toman las decisiones y cómo es interpretada esta modalidad por sus integrantes. Asimismo, refiere al estilo de vínculo de sus componentes, no solo entre el equipo docente, sino también a la forma de recibir y tratar a los niños y sus familias.

De esta manera, el ingreso de los niños a los espacios educativos entendidos como escenarios de prácticas sociales, donde los infantes tienen la posibilidad de comenzar a construir vínculos tanto con pares como con maestros dan lugar a procesos de socialización que van mucho más allá de la incorporación de las normas socialmente establecidas. Estos tópicos serán abordados en el siguiente apartado.

2.4. La escuela como agente de socialización

En las primeras etapas del desarrollo infantil, el sistema familiar y el escolar son los principales encargados de potenciar los procesos de crecimiento, autonomía y responsabilidad en los niños. Desde la perspectiva del disciplinamiento, Lewkowicz (2006) cuestiona los procesos de socialización instaurados por el sistema educativo. Plantea que en tiempos de Estado-nación, la escuela era la encargada de situar al niño dentro de la trama social, por medio de operaciones capaces de ubicarlo bajo una vigilancia jerárquica, a través de la sanción normalizadora y el examen. Este autor señala que:

“...la escuela trabaja sobre las marcaciones familiares, la fábrica sobre las modulaciones escolares, la prisión sobre las molduras hospitalarias, etc. Como resultado de esta operatoria se organiza un encadenamiento institucional que asegura y refuerza la eficacia de la operatoria disciplinaria” (Lewkowicz, 2006, p. 5).

Lewkowicz (2006) afirma que la escuela cumplía la función de “generar hábitos de disciplina, de normalización, de control, de modo tal que su paso por allí genere seres útiles para la sociedad, es decir, seres dispuestos a ocupar los lugares debidos de manera incondicional” (Lewkowicz, 2006, p. 10). Desde la postura crítica de este autor, la escuela era la encargada, como agente de socialización, de alojar a una población de niños, con el objetivo de homogeneizarlos y normalizarlos. De esta manera, este autor destaca que la construcción de subjetividad se produce en instituciones que encierran a su población, dando cuenta de que pertenecer y estar dentro son sinónimos.

Esta perspectiva puede articularse con los aportes de Fernández (1994), quien señala que las instituciones educativas cumplían la función social de transmisión y reproducción social de la cultura y de los valores dominantes definidos como válidos en un tiempo histórico determinado. Desde este punto de vista, la institución educativa era la encargada de suministrar las condiciones para que dentro de ese encuadre pudieran cumplirse las funciones que le han sido designadas socialmente, dentro de las que se destacaba la educación de los niños. Esta designación se relacionaba con la preocupación permanente de la sociedad por producir y reproducir su orden social, de sus principios, valores y dispositivos. Estos procesos se desarrollaban en una organización educativa que controlaba y normatizaba la vida cotidiana de los niños, sostenida por lógicas y funciones determinadas, que ubicaba a cada quien en su rol (quien enseña: maestro/a, quien aprende:

estudiante, quien gestiona: dirección, quien delega su posición de enseñante: las familias) (Fernández, 1994).

Fernández (1994) considera que los sistemas educativos actuales, creados en la Modernidad, han fomentado la concepción esencialista y objetivista del conocimiento. Esta autora señala que la autoridad del maestro perpetúa la autoridad que proviene de la familia, en un proceso que marca la gradual delegación de las tareas en el educador. Según Fernández (1994), el objetivo es lograr el disciplinamiento de los niños, lo que permite hacer posible la tarea de enseñar del maestro. De esta manera, la institución educativa, como “establecimiento educativo” (Fernández, 1994) adopta una estructura organizacional concreta y define un espacio geográfico, imaginario y simbólico.

Por su parte, Deleuze (1990) propone que las instituciones educativas son utilizadas como dispositivos disciplinarios, que cumplen la función de forjar subjetividad disciplinaria. Según este autor, estas operaciones construyen la capacidad de vivir bajo la “vigilancia jerárquica”, dado que cada una de las instituciones opera, y allí su eficacia, sobre las “marcas jerárquicas previamente forjadas”. La escuela trabaja sobre las “marcaciones jerárquicas familiares”, la fábrica sobre las “marcaciones jerárquicas escolares”, etc. Como resultado de esta operatoria, se organiza un “encadenamiento institucional” que asegura y refuerza la eficacia de la “operatoria disciplinaria” (Deleuze, 1990).

En este estudio se parte de la premisa que el comienzo del jardín de infantes implica para el niño el ingreso al mundo social, proceso que ha comenzado dentro del ámbito familiar y se continúa en este marco educativo. Esta socialización no se lleva a cabo de una forma pasiva, sino que los infantes son agentes activos, que construyen el espacio social y al mismo tiempo son construidos por éste (Bourdieu, 1991). De esta manera se concibe al jardín infantil como una de las principales instancias de socialización que proporciona la cultura, espacio donde comienza a producirse la construcción de los lazos sociales con pares y docentes. A través de una serie de mecanismos complejos, las instituciones escolares contribuyen a reproducir el capital cultural, y por lo tanto, el espacio social (Bourdieu, 1991).

Estos aportes teóricos pueden ser relacionados con las propuestas de Corea y Lewkowicz (2007), quienes señalan que tras el agotamiento del Estado-nación, se ha producido un “desacople” entre las viejas representaciones de la escuela y la situación actual. ¿Qué significa el “desacople” para estos autores? Corea y Lewkowicz (2007) lo definen como el desfundamiento, como la destitución de las instituciones. Estos autores plantean que en la

medida en que el Estado controlaba y disciplinaba a través de las instituciones educativas, producía un determinado tipo de subjetividad que, una vez instituido, permitía transitar a los sujetos por las distintas situaciones. Estos autores destacan que actualmente ya no opera la articulación relativamente armónica entre la familia y la escuela. Según Corea y Lewkowicz (2007) no hay correlación entre ambas instituciones, ya que el sujeto producido por la familia difiere del sujeto producido por la escuela.

Estos aportes teóricos pueden ser pensados desde la perspectiva del presente estudio. Es de destacar que en educación inicial se da una importante cercanía y articulación del sistema familiar con la escuela. Esta situación se produce porque el jardín de infantes recibe y sostiene a los niños, desde una postura que toma en cuenta la singularidad y la particularidad de cada uno de ellos y en donde se promueve la coeducación. De esta manera, puede plantearse que la función del sistema educativo se ha alejado del control y disciplinamiento a través de las instituciones educativas, existiendo una cercanía en la producción de subjetividad entre la familia y la escuela.

Duschatzky y Corea (2006), entienden que en las actuales condiciones post-estatales, la escuela se encuentra “destituida simbólicamente”. Con esta hipótesis estas autoras señalan que se ha perdido la credibilidad en las posibilidades de las instituciones educativas, quedando vacías de significado. Ellas plantean que “el problema central de la educación hoy no es la fabricación de los sujetos” (p. 85) sino la “impotencia enunciativa, que es igual a la desubjetivación de la tarea de enseñar” (Duschatzky y Corea, 2006, p. 85). Estas autoras sostienen que la escuela era una forma de educar a través del pasaje por la institución educativa, la que formaba a las personas ubicándolas en un orden social. De esta manera, Duschatzky y Corea (2006) proponen que la dificultad está ubicada en los dispositivos, en lo que alguna vez fue instituido.

Desde este estudio se señala que la educación inicial continua siendo una institución que sostiene y habilita tanto a los niños como a sus familias, desde equipos docentes que se encuentran disponibles. Se considera que en la medida en que la educación inicial continúe colocándose desde esta postura es una garantía para que dentro de las instituciones educativas se siga produciendo construcción de subjetividad. Se propone que los dispositivos que son implementados por el sistema de educación inicial son lo suficientemente potentes como para dar significación a la tarea de enseñar, desde su fuerza enunciativa.

Duschatzky (2007) opina que en tiempos post-estatales, la escuela como “maquinaria disciplinaria” ha estallado y que las subjetividades se encuentran a “cielo abierto, navegando sin distinción de fronteras por diversos territorios despojados de una simbolización instituida” (p. 25). Los aportes teóricos de esta autora dan cuenta de los movimientos que se están produciendo en las instituciones educativas tras el agotamiento del Estado-nación y las transformaciones que se han generado en relación a su función dentro de la sociedad.

¿Cómo pensar estos movimientos desde la educación inicial? Desde este estudio se considera que el ingreso de los niños a educación inicial supone la construcción del vínculo infante-docente, donde los niños tienen la oportunidad de comenzar a discriminarse de sus vínculos primarios y vivenciarse por fuera de su familia. De esta manera, el espacio educativo se constituye en una posibilidad de construcción de subjetividad, por medio del acceso a nuevos mundos de significación. Los centros de educación inicial no han perdido su capacidad de producir lazos sociales, y en ese sentido, los procesos de socialización se continúan generando dentro de los jardines de infantes. Se entiende que la educación inicial tiene en cuenta las diversas subjetividades, dando lugar a la participación infantil y a la co-construcción de aprendizajes, en donde los distintos integrantes de la comunidad educativa se encuentran posicionados como sujetos de derechos.

Tanto los aportes teóricos Lewkowicz (2006), como los planteos de Fernández (1994), Deleuze (1990), Bourdieu (1991), Corea y Lewkowicz (2007) y Duschatzky y Corea (2006) pueden articularse con las propuestas que realizan Freire (1971), Malaguzzi (en Edwards, Gandini y Forman, 2001), en relación a los actuales sistemas educativos.

Desde la perspectiva de Freire (1971), los modelos consolidados de los sistemas contemporáneos prescriben que la función de enseñar la tiene el docente y la función de aprender la poseen los estudiantes. Freire (1971) describe a la educación vigente como “bancaria”, esto es, como el depósito de saber que realiza de manera activa quien supuestamente lo posee (los docentes) en aquellos que desde su pasividad lo recibe (los alumnos). De esta forma, él plantea que “los alumnos son vistos como seres vacíos a quienes el mundo llena de contenidos; vasijas o recipientes que deben ser llenados por el educador” (Freire, 1971, p. 35). Según este autor, este tipo de educación conduce a la “domesticación social”, eliminando toda capacidad reflexiva e inhibiendo la creatividad del individuo.

Freire (1971) propone pensar a la educación como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire (1971, p. 1), entendiendo a la educación como un proceso permanente que se renueva constantemente en la praxis, reconociendo que los hombres son seres históricos, que propician y refuerzan el cambio social. Desde la perspectiva de este autor, los propósitos educacionales tienen que apuntar a posibilitar una mayor humanización del hombre en un continuo interactuar en y con el mundo y con los demás hombres.

En cuanto a las relaciones entre el educador y el educando, Freire (1971) plantea que el educador debe transformar a los educandos en “investigadores críticos” en diálogo con el educador, quien a su vez es también un “investigador crítico”. El papel del educador es el de proporcionar las condiciones para que el educando pase del nivel de la doxa (opinión) al nivel del logos (conocimiento veraz) en su comprensión del hombre y del mundo.

Desde una perspectiva análoga, en el norte de Italia, en la actual ciudad de Reggio Emilia, Malaguzzi (Edwards, Gandini y Forman, 2001), compañero generacional de Freire, propone una filosofía basada en un fuerte componente democrático. Esta filosofía de Reggio Emilia, denominada así por su desarrollo contextual, entiende que los educadores deben documentar su interpretación de las acciones y conversaciones de los niños y sus dudas e hipótesis con los demás maestros. De esta forma, los docentes se van formando como investigadores, refinando sus conocimientos del desarrollo infantil, aprendiendo de forma colaborativa, a la vez que van profundizando el entendimiento de los niños.

En esta propuesta filosófica, el énfasis está puesto en la capacidad exploratoria y reflexiva de los niños, lo que supone que el docente se ubique en un lugar de acompañamiento. Desde esta perspectiva, el niño es protagonista de sus aprendizajes. Estas circunstancias crean un proceso interactivo de investigación-aprendizaje continuo y mutuo. Enseñar, desde la filosofía de Malaguzzi (en Edwards, Gandini y Forman, 2001), supone la liberación de la imaginación para facilitar el cambio. El cambio se inicia con los maestros que están dispuestos a cambiar. Las actividades de Reggio Emilia constituyen una propuesta dinámica que responde a los niños de una sociedad diversa y democrática.

Esta filosofía está basada en la escucha, entendida no solo como la capacidad de recibir estímulos auditivos, sino la habilidad de entender al niño en sus “cien lenguajes”, es decir, cien maneras diferentes que tienen los niños para expresarse (Rinaldi, 2006). Desde la filosofía de Reggio Emilia, la escucha es la capacidad de percibir lo que los niños quieren comunicar, no solo a través de las palabras, sino de los gestos, los movimientos y el arte, incluso a través del mismo silencio. Es importante la observación para escuchar lo que el

niño quiere decir. El niño no solamente se expresa a través del habla, si se le ofrecen los recursos él tiene “cien lenguajes para hacerse escuchar, somos los adultos los que debemos desarrollar la capacidad de entender esos lenguajes” (Rinaldi, 2006, p. 76).

En Reggio Emilia tiene gran importancia el espacio y el ambiente como un tercer maestro que motiva e invita a crear y descubrir. Este enfoque pone el énfasis en la capacidad exploratoria, cuestionadora y reflexiva de los niños, ubicando al adulto en un rol de copartícipe. Los tres sujetos que participan del proceso educativo según esta propuesta pedagógica son los niños, los padres y los maestros. Esta filosofía sustenta una concepción de niño no sólo basada en sus necesidades, sino también en sus derechos de concurrir a un centro de educación inicial apropiado para el estímulo del desarrollo. La filosofía de Reggio Emilia supone una propuesta educativa que brinda la posibilidad de ver al niño como un ser lleno de potencialidades, capaz de crear y construir su aprendizaje, sólo hay que brindarle el ambiente propicio para que éstas se desarrollen (Edwards, Gandini y Forman, 2001).

De esta manera, en este trabajo se plantea que cuando el niño ingresa al jardín de infantes comienza a descubrir que el mundo va más allá del sistema familiar, apareciendo costumbres, rutinas y afectos que presentan características distintas a los que existían en su familia. En esta etapa resulta fundamental que tanto la familia como el jardín de infantes apunten a la continuidad y coherencia, orientando sus acciones a garantizar seguridad y confianza, imprescindible para el desarrollo integral de los niños.

Para lograr alcanzar la complementariedad de las acciones del sistema familiar y el educativo será necesaria la construcción de espacios que permitan los aprendizajes mutuos, que apunten a la toma de decisiones compartidas, entre todos los actores sociales involucrados. Estas formas de interacción entre ambos sistemas ponen en juego el tema de la participación, el que será trabajado a continuación.

2.5. La escuela como espacio de participación

Durante el desarrollo infantil, los niños van transitando por diversos espacios de socialización que les van a ir permitiendo el despliegue de sus potencialidades. Desde el presente estudio se postula que el ingreso al jardín de infantes es una de las oportunidades que se les presentan a los niños para el desarrollo de sus habilidades, que les permiten situarse en el universo de relaciones del sistema familiar y el educativo. Se propone que la forma en que interactúan estos sistemas acompañando el proceso de iniciación de la escolaridad, incide en el ingreso de los niños al sistema escolar.

A nivel de los distintos planteos teóricos existe un amplio reconocimiento tanto de la centralidad de los padres en la educación de los hijos, como de la necesaria articulación y complementariedad entre las familias y las instituciones educativas. Los primeros educadores de los niños son las madres y los padres, siendo el hogar y la comunidad espacios de aprendizaje por excelencia. El jardín infantil viene a continuar y a fortalecer, con su conocimiento especializado, lo que la familia ha iniciado y continúa realizando.

No obstante, la participación de las familias en el inicio de la escolaridad en los jardines de infantes es una de las cuestiones más complejas en la trama relacional familia-centro educativo. El concepto de participación en la educación muchas veces ha sido homologado con asistencia, entrega de recursos o acciones concretas. A menudo se señala que los padres participan cuando asisten, por ejemplo, a las actividades que convoca la escuela o, cuando en el período de iniciación de la escolaridad, se le consulta por ciertos temas o actividades.

Sin embargo, las decisiones continúan estando en los docentes, los directores u otras autoridades. Dabas (1998) señala que participar implica la posibilidad de “incidir, decidir, opinar, aportar y disentir”, apuntando hacia la toma de decisiones compartidas entre los diversos actores sociales. Al hablar de participación, es necesario remitirse al tema del poder. El poder, como ha sido ampliamente trabajado por Foucault, no es un objeto que se posee o que falta sino que circula y en el trabajo comunitario los diferentes actores sociales van modificando sus cuotas de poder.

Montero (2004) desde la psicología comunitaria, define a la participación como “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (Montero, 2004, p. 109). Según esta autora, este proceso de participación reúne la enseñanza y el aprendizaje, teniendo efectos socializantes y concientizadores. Montero (2004) señala que la participación produce intercambios y, en ese sentido, promueve la generación de conocimientos, permitiendo el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva. Debido a ello, fomenta el surgimiento de nuevas ideas y conceptualizaciones, apuntando al fortalecimiento del compromiso, la colaboración y la solidaridad.

En la conceptualización de Rebelatto y Jiménez (1997), la participación está presente como objetivo en la mayoría de los proyectos de trabajo, aludiendo con frecuencia a ella en la práctica cotidiana, ya sea como finalidad o como pilar metodológico básico. Desde el punto de vista ético, estos autores ponen el énfasis en el pasaje de sujetos de prácticas externas a un rol como sujetos activos. Ellos proponen que el protagonismo y la autonomía están fuertemente asociados a la participación, así como la reivindicación de los derechos de las personas a incidir en aquellos asuntos íntimamente vinculados a sus condiciones de vida.

Según Rebelatto y Jiménez (1997) la cuestión principal está relacionada con el sentido profundo del trabajo comunitario, orientado a facilitar la participación de los sujetos singulares en las decisiones. Estos autores señalan que el principio fundamental es el respeto por la autonomía y la toma de decisiones comunitarias, lo que exige facilitar, estimular e incrementar el poder de los sujetos y sus organizaciones. Ellos proponen, desde una concepción integral, que la participación debe contener tres sentidos:

1. Formar parte: pertenecer, ser parte de un todo que lo trasciende.
2. Tener parte: jugar algún rol o tener alguna función en ese todo del que uno se siente parte.
3. Tomar parte: decidir, incidir en el curso de los acontecimientos, a partir del análisis crítico de las necesidades y problemas.

Para Rebelatto y Jiménez (1997) participar significa hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrentan las instituciones educativas, actuando proactivamente en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, resulta fundamental que tanto el sistema familiar como el educativo encuentren modos de conexión que les permitan redimensionar las funciones y

las posibilidades de cada uno de estos sistemas. El concepto de participación apunta hacia la toma de decisiones compartidas y a su puesta en práctica, desde la coherencia en las acciones educativas que se realizan en el hogar y en la escuela. El objetivo principal es mejorar los aprendizajes de los niños y, en definitiva, potenciar adecuadamente su desarrollo (Blanco y Umayahara, 2004).

Otros aportes en relación al tema de la participación de los padres en los centros educativos se pueden encontrar en la filosofía de Reggio Emilia. Esta propuesta incluye el derecho de los padres a estar involucrados en la vida del jardín de infantes de sus hijos. Se sitúa a los padres como coparticipantes: en cada de centro de educación inicial, hay un comité o consejo de los padres. Los jardines de infantes de Reggio Emilia esperan que todos los padres participen, en interacciones cotidianas, donde se apuesta a trabajar directamente con ellos: se discuten las metas educacionales y asuntos psicológicos, las celebraciones, los eventos especiales y las excursiones. Esta filosofía plantea que mientras los padres forman parte integral de la experiencia de aprendizaje de los niños, también aseguran el bienestar de todos los infantes en el centro educativo (Edwards, Gandini y Forman, 2001).

La presente investigación parte de los supuestos que promover instancias conjuntas de trabajo durante el período de inicio de la escolaridad entre el sistema familiar y el educativo, fortalece la construcción del vínculo del sistema familia-escuela. La toma de decisiones compartidas en relación al comienzo de la escolaridad, entre los distintos actores sociales involucrados, permite que avance la participación de ambos sistemas. Estos supuestos serán analizados a punto de partida de las expectativas, concepciones y prácticas de las familias y de los maestros sobre el ingreso a la educación inicial en un centro educativo, perspectivas que serán desarrolladas a continuación.

2.6. Expectativas, concepciones y prácticas

El centro educativo recibe en forma conjunta al niño y a su familia, por lo que la construcción del vínculo escuela-familia se comienza a producir desde el ingreso del infante. Desde este estudio postula que este período de inicio de la escolaridad involucra un conjunto de expectativas, concepciones y prácticas de familias y de maestros sobre el ingreso a educación inicial, que dan lugar a diferentes formas de construcción de la relación entre los docentes y los padres.

Con respecto a las expectativas, son definidas como "la anticipación de una relación sistemática entre eventos u objetos en una situación futura" (Goldman, et. Al., 1987, p.181), es decir, las expectativas se vinculan con la posibilidad de anticiparse a las circunstancias. De esta manera, las expectativas son entendidas como los a priori, los supuestos tanto de las familias como de los integrantes del centro educativo sobre los efectos esperados de la construcción del vínculo familia-jardín de infantes al comienzo de la escolarización de los niños.

Las expectativas son un constructo teórico importante, ya que permiten identificar los factores relacionados al comienzo de la escolarización, lo que es fundamental para el análisis de la construcción del vínculo familia-jardín de infantes. Se considera que el desarrollo de las expectativas comienza con una serie de ideas previas en torno al ingreso de los niños al jardín de infantes, que tienden a incidir en la construcción del vínculo familia-centro educativo.

En cuanto a las concepciones son entendidas como creencias globales en torno al ingreso de los niños al jardín de infantes. Son formas de interpretar situaciones, de darles una explicación. Constituyen los marcos referenciales epistemológicos y didácticos, que junto con los criterios ideológicos y las consideraciones acerca del contexto social, familiar y educativo, actúan como parámetros que orientan la reflexión (Camilloni et. Al., 1998). Las concepciones pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo (Ponte, 1999).

De esta forma, las concepciones son formas de interpretar situaciones, de darle una explicación, como forma de abordar los nuevos hechos o circunstancias. Estas concepciones han sido construidas a través de los diferentes contextos por los que han

transitado las personas. Se parte del supuesto que tanto familias como docentes han elaborado a lo largo de su historia determinadas concepciones acerca de lo que implica la construcción del vínculo familia–escuela en el ingreso al jardín de infantes, las que han sido procesadas a lo largo de su historia y se ponen en juego en el momento del comienzo de la escolarización.

Al conceptualizar las prácticas, se apela al concepto de *habitus* (Bourdieu, 1991). El *habitus* es conceptualizado por este autor como un “conjunto de usos históricos, que predispone a designar un sistema de disposiciones adquiridas, permanentes y generadoras” (Bourdieu, 1991, p. 92). Este autor señala que existe una profunda relación entre dos sistemas de relaciones: por un lado, el sistema de relaciones históricamente construidas, que organiza el “campo” específico en que se desarrolla la práctica; por otra parte, el sistema de relaciones que produce a los agentes de las prácticas. Los *habitus* remiten a las condiciones sociales de producción de estos agentes en su historia anterior. Sólo la puesta en relación de estos dos sistemas de relaciones permite comprender a las prácticas docentes y familiares en el inicio de la escolarización desde una perspectiva relacional e histórica. Bourdieu (1991) plantea que:

“el *habitus*, que se constituye a lo largo de una historia particular imponiendo su lógica particular a la incorporación, y por el que los agentes participan de la historia objetivada en las instituciones, es lo que permite habitar las instituciones, apropiárselas prácticamente y, de este modo, mantenerlas activas, vivas, vigorosas, arrancarlas continuamente del estado de letra muerta, de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y transformaciones que son la contrapartida y condición de la reactivación” (Bourdieu, 1991, p. 98).

Se postula que las prácticas llevadas a cabo durante el comienzo de la escolarización tanto por el sistema familiar como por educativo, pueden tener importantes repercusiones sobre el desarrollo afectivo y social de los niños. Se señala que tanto las familias como el colectivo docente son sistemas complementarios y diferenciados que intervienen en esta etapa de iniciación de la escolaridad.

CAPÍTULO 3

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Delimitación del problema de investigación

Se parte de los siguientes supuestos:

- que en la medida que el sistema familiar comparta la labor educativa con el centro educativo desde el comienzo de la escolarización, se amplía la posibilidad de potenciar el desarrollo integral del niño.
- que las expectativas, concepciones y prácticas de familias y docentes van a incidir en la construcción del vínculo familia-centro educativo en la etapa inicial del ciclo escolar.
- que promover instancias conjuntas de trabajo entre el sistema familiar y el educativo, en un diálogo horizontal, que habilite la participación y apunte a la coeducación, fortalece el vínculo del sistema familia-escuela.
- que la toma de decisiones compartida entre los actores involucrados en la construcción de vínculo que implica el comienzo de la escolaridad, permite que se potencie la participación.

A partir de estos supuestos, esta investigación postula que la forma en que estos sistemas interactúan y acompañan este proceso de construcción de vínculo, incide en el ingreso de los niños al sistema escolar.

Este estudio se plantea como **problema de investigación: indagar la incidencia de las expectativas, concepciones y prácticas de las familias y de los maestros en la construcción del vínculo del sistema familiar con el centro educativo, durante el inicio de la escolaridad en los niños de tres años.**

3.2. Preguntas que busca responder esta investigación

Este estudio se formula las siguientes preguntas de investigación:

- (a) ¿De qué modo inciden en la construcción del vínculo familia-centro educativo las expectativas, concepciones y prácticas de las familias en torno a la iniciación escolar de los niños durante el período de ingreso al centro de educación inicial?
- (b) ¿De qué modo inciden en la construcción del vínculo familia-centro educativo las expectativas, concepciones y prácticas de los docentes en torno a la iniciación escolar de los niños durante el período de ingreso al centro de educación inicial?

3.3. Objetivos de investigación

Este estudio se propone los siguientes objetivos de investigación:

3.3.1. Objetivo general

Analizar la construcción del vínculo familia-centro de educación inicial y su incidencia en el inicio de la escolarización en el nivel tres años desde la perspectiva sistémica, en un jardín de infantes.

3.3.2. Objetivos específicos

- Identificar, analizar y comprender las **expectativas** que familias y maestros poseen en torno a la iniciación escolar de los niños de tres años.
- Identificar, analizar y comprender las **concepciones** que familias y maestros tienen acerca de la iniciación escolar de los niños de tres años.
- Identificar, analizar y comprender las **prácticas** que familias y maestros realizan durante el período de iniciación escolar de los niños de tres años.

CAPÍTULO 4

DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Definiciones metodológicas

La presente investigación se sustentó en la metodología cualitativa, en el entendido de que apuntó al análisis y la comprensión de la construcción del vínculo escuela – familia en el comienzo de la escolarización. A partir de los objetivos que este estudio se planteó y del marco teórico que lo sustenta se decidió optar por la utilización de la metodología cualitativa. Con esta metodología se buscó dar sentido e interpretar los significados que los actores sociales confieren a la construcción del vínculo familia–centro educativo.

La metodología cualitativa se basa en procesos interpretativos contextuales y posee un carácter interactivo en el proceso de producción del conocimiento. Promueve la interacción investigador-investigado como dimensión esencial en la producción de conocimientos, así como las relaciones de los participantes entre sí. El conocimiento no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad particular de su expresión. De esta manera, la información que brindaron tanto las familias como los docentes, se convirtió en elemento significativo para la producción de conocimiento. La teoría fue utilizada como un respaldo al servicio del investigador, surgiendo el conocimiento como una producción constructiva.

Se trató de un estudio de caso en la medida en que se buscó la comprensión de la complejidad de un caso singular. Con este método se buscó profundizar en el análisis de la construcción del vínculo familia–jardín de infantes, en ese único centro educativo. La selección de este método de investigación radicó en que permitió la indagación de una determinada circunstancia en su entorno real, de allí que pueda ser concebido como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989, p. 532). La validez de este método residió en que fue una herramienta útil para el análisis detallado de un caso, permitiendo estudiar los múltiples aspectos de ese objeto de estudio, desarrollando una interpretación comprensiva.

Para esta investigación, el estudio de caso se realizó en un jardín de infantes buscando analizar y comprender el modo en que se lleva a cabo la construcción del vínculo del

sistema familiar con el centro educativo, durante el período de inicio de la escolaridad de los niños de tres años.

Esta investigación se inscribió dentro de la metodología etnográfica, con la que se buscó comprender la construcción del vínculo familia–centro educativo, desde el significado de las acciones y los sucesos de los actores involucrados. Se propuso identificar y comprender el sentido que docentes y familias otorgaban al inicio de la escolaridad, desde su singular cultura. Con la utilización de la etnografía se pretendió hacer explícitos los implícitos culturales, por lo que la cultura escolar se volvió susceptible de ser tratada como objeto de estudio. Se procuró interpretar los fenómenos sociales en torno al comienzo de la escolaridad de los niños, viendo y viviendo desde dentro la perspectiva del contexto de los participantes, lo que permitió al investigador tener un conocimiento interno de esa cultura escolar en particular.

De esta manera, la etnografía supuso un doble movimiento simultáneo: por un lado, implicó la inmersión del investigador en el campo de estudio, lo que conllevó la implicación personal del etnógrafo. Esta implicación también involucró las relaciones establecidas del investigador tanto con los niños y sus referentes familiares como con los docentes a través de la situación metodológica, lo que supuso la puesta en juego de vínculos con estos actores sociales. Se trató de dar un paso más allá, de tal manera que el etnógrafo vivió en primera persona la realidad de estos actores sociales, por lo que pudo observar cómo aconteció el período de iniciación en su estado natural, procurando comprender los diferentes comportamientos que se produjeron en ese determinado contexto.

Por otra parte, la etnografía exigió el esfuerzo de tomar distancia de la situación, buscando hacer explícitas las suposiciones tácitas de la cultura desarrollada en torno al inicio de la escolaridad. De esta manera, este método de investigación, basado en la observación participante como principal estrategia de obtención de la información, permitió analizar y comprender los distintos elementos del objeto de estudio relacionados con el inicio de la escolaridad. Estos dos movimientos simultáneos supusieron la ruptura con lo explícito a la vez que la puesta en juego de la implicación personal del investigador como soporte de la investigación. De esta manera, los intereses del etnógrafo se centraron en el análisis de las interacciones durante el inicio de la escolaridad desde su perspectiva personal, por lo que la implicación tuvo una importancia significativa en la realización de este análisis. Desde este paradigma metodológico se estudiaron las prácticas, las concepciones y las expectativas de los sujetos involucrados en la construcción del vínculo del sistema educativo con el familiar durante el período de inicio de la escolaridad.

4.2. Etapas de la investigación

El trabajo de campo constó de varias etapas: en una primera instancia se mantuvieron entrevistas con informantes calificados, tomando por tales a las inspectoras de educación inicial de la Administración Nacional de Educación Pública, que aportaron datos que permitieron decidir en qué centro de educación inicial se llevaría a cabo la investigación. Se seleccionó un jardín de infantes público que poseía nivel tres años y que no contaba con equipo psicosocial. Este criterio de exclusión radicó en que los equipos psicosociales suelen apoyar con sus intervenciones el proceso de inicio de la escolaridad. Una vez seleccionado el centro educativo y obtenida la autorización por parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria y de la dirección del jardín de infantes, se comenzó con el trabajo de campo.

Durante el período de trabajo administrativo, antes del comienzo de las clases, se realizaron entrevistas individuales en profundidad con la maestra y la auxiliar de sala del centro de educación inicial y la dirección del mismo, contando previamente con su consentimiento informado (en total se mantuvieron tres entrevistas con docentes). Tanto las entrevistas con los docentes como con los referentes familiares fueron realizadas en el local escolar.

La entrevista en profundidad fue la técnica privilegiada en esta investigación, la que ha sido definida (Alonso, 1994) como el proceso comunicativo de obtención de información, por parte de un investigador. Dicha información se encontraba en la biografía de la persona entrevistada, lo que implicaba que la información había sido experimentada por el entrevistado, por lo que fue proporcionada con una interpretación que muchas veces resultó más interesante que la propia exposición cronológica y sistemática de los hechos (Alonso, 1994).

Asimismo, durante el período de iniciación, se realizaron entrevistas en profundidad individuales a referentes adultos de las familias, cuyos niños no tenían escolaridad previa, contando con su consentimiento informado. Este criterio de exclusión radicó en que se buscó analizar y comprender las repercusiones que tiene para el sistema familiar la construcción del vínculo con el centro educativo en el ingreso de los niños por primera vez al jardín de infantes.

La elección de los referentes adultos con los que se iban a mantener entrevistas se fue realizando a través de los contactos que se fueron estableciendo durante el trabajo etnográfico. Se decidió llevar a cabo las entrevistas con las personas que acompañaban a los niños durante el período de inicio de la escolaridad, lo que supuso una actitud flexible y abierta con el objetivo de atender lo inesperado y de recolectar la información necesaria. En total se realizaron diez entrevistas, de las cuales siete fueron con madres, una con una abuela, otra con un padre y otra con una tía.

Resulta interesante discriminar los diversos significados que se encontraron en los adultos referentes con los que se llevaron a cabo las entrevistas. En el caso de las entrevistas que se mantuvieron con las madres, ellas destacaban el deseo del niño de comenzar la escuela. Asimismo señalaron que el ingreso al jardín de infantes deja marcas en la historia del niño y de la familia, las que asociaron con las ansiedades promovidas por la separación del vínculo con el niño. Las madres expresaron que si bien el ingreso a educación inicial de los infantes supone un espacio de socialización, también promueve intensos temores a lo desconocido.

En el caso de la entrevista mantenida con la tía, ella subrayaba que el ingreso al jardín de infantes supone establecer vínculos de confianza con los docentes, a través de la seguridad que transmiten de que lo van a cuidar de forma adecuada. En el caso de la abuela, ella ponía el énfasis en la transmisión de las experiencias familiares positivas en torno al ingreso al jardín de infantes, lo que según ella favorece a los niños el tránsito por el proceso de inicio de la escolaridad. Con respecto al padre, él mencionaba la necesidad de que los padres acompañen y sostengan a los infantes durante el período de iniciación, como forma de amortiguar el impacto subjetivo que produce. Asimismo referían que sus expectativas predominantes en relación al inicio de la escolaridad estaban orientadas en el sentido de que la separación iba a causar sufrimiento en los niños.

A través de la discriminación de los significados atribuidos por los diversos actores sociales participantes puede observarse la amplia variedad de sentidos que los distintos referentes familiares atribuyeron al ingreso a educación inicial. De esta manera, por medio de las entrevistas en profundidad se procuró comprender los diferentes significados que los actores educativos asignaban a la construcción del vínculo de la familia con el jardín de infantes en el comienzo de la escolaridad. El foco del análisis estuvo colocado en la indagación de las concepciones, las expectativas y las prácticas que tanto familias como docentes llevaron a cabo durante el inicio del ciclo escolar.

En cuanto al número de entrevistas realizadas, se definió en base al criterio del muestreo teórico (Eisenhardt, 1989), es decir, en la medida del progreso del estudio se fue evaluando

cuántos eran los que iban a participar del mismo. De esta manera, se apeló al concepto de saturación teórica, el cual implicó no seguir haciendo entrevistas cuando las nuevas entrevistas no aportan nuevos elementos.

Esta observación participante fue realizada con “ángulo abierto” (Valles, 1999), es decir, ampliada, con el propósito de estudiar los aspectos culturales implícitos y explícitos de esta situación educativa en particular. La inclusión del investigador dentro del foco de investigación permitió examinar sistemáticamente la participación en el universo investigado, ya que “lo más característico de la observación participante es la implicación del investigador en el trabajo de campo, la inmersión completa en el medio cultural ajeno a fin de conocer la vida real del grupo” (Perea Quesada, 2004, p. 437).

En cuanto al trabajo etnográfico, durante las cuatro primeras semanas de inicio de las clases, mientras duró el período de iniciación, se realizaron observaciones participantes, focalizando en los siguientes momentos claves: la entrada y el inicio de la jornada (separación de los niños de los referentes familiares), durante la jornada escolar, así como el reencuentro con la familia y sus momentos previos. La etnografía implicó la intensa interacción entre el investigador y las personas que participan del estudio, buscando comprender mejor la situación desde el punto de vista de los participantes.

4.3. Técnicas de recolección de información

Para la presente investigación, los instrumentos empleados para la recolección de la información fueron las pautas tanto para las entrevistas en profundidad como para las entrevistas con los informantes calificados, las que fueron elaboradas antes del comienzo del trabajo de campo. Las pautas de entrevista tanto para los docentes como para las familias pueden ser consultadas en los apéndices de la presente tesis.

El registro del material obtenido se realizó tanto a través de las notas de campo (en el cuaderno de campo) como por las grabaciones de sonido. Las entrevistas en profundidad fueron registradas por medio de un grabador digital y desgrabadas mediante procesador de texto, antes de proceder a la sistematización de las mismas. La desgravación se realizó respetando el anonimato de los entrevistados, suprimiendo los datos que pudieran ser identificatorios. Con respecto a los criterios de transcripción de las entrevistas, se suprimieron los elementos propios del discurso oral, con el objetivo de mejorar el nivel de legibilidad del texto.

Dada la complejidad que implica la observación al momento de la entrada de los niños al centro educativo (múltiples sistemas familiares interactuando entre sí y con el sistema escolar), se contó con el apoyo de otro observador, que concurrió los primeros días del período de iniciación.

4.4. Etapas de análisis de la información

La realización del análisis del contenido de las entrevistas en profundidad y de las observaciones participantes se realizó en varias etapas. En una primera instancia se realizó la codificación, a partir de la cual se construyeron las categorías de análisis en función de los objetivos de investigación: identificar, analizar y comprender las expectativas, concepciones y prácticas que familias y docentes poseen en torno a la iniciación escolar de los niños de tres años.

En una segunda etapa se trabajó en el interior de cada eje de análisis, buscando comprender el sentido que tanto familias como docentes le otorgaban a estas categorías. Ello reveló la forma particular en que los actores sociales de este centro educativo, conceptualizan y llevan a cabo diferentes prácticas durante el período de inicio de la escolaridad. La interpretación de la información se puso en diálogo con el marco teórico y con los objetivos de investigación, lo que permitió la articulación y el enriquecimiento de las categorías de análisis.

En una tercera fase se trianguló la información recabada en las entrevistas en profundidad con la obtenida en las observaciones participantes, articulándolas con el marco teórico. El principal objetivo del proceso de triangulación fue incrementar la validez de los resultados de la presente investigación, a través de la disminución de las limitaciones de la utilización de un solo método de recogida de datos. Esta triangulación de datos se realizó a través de la comparación del análisis proveniente de la categoría *prácticas de los docentes* con las observaciones participantes, puestas en relación con el marco teórico. El objetivo de la triangulación fue articular el plano discursivo con las prácticas docentes concretas desde una determinada concepción teórica, buscando identificar los acuerdos y las contradicciones que pudieran existir.

4.5. Características del centro educativo y del período de iniciación

El jardín de infantes donde se realizó el trabajo de campo se encuentra ubicado en una zona de Montevideo caracterizada por la presencia de complejos habitacionales, cooperativas de viviendas, asentamientos precarios, así como zonas de casas bajas y enjardinadas. Coexisten asentamientos precarios en tierras públicas y privadas, autoconstruidos con materiales de desechos. La falta de planificación ha hecho que esta zona se haya ido conformando como una sumatoria de partes. Por este motivo, esta parte de la ciudad tiene características territoriales heterogéneas por la convivencia de asentamientos irregulares, complejos habitacionales genéricos y cooperativos, junto con el amanzanamiento tradicional.

Con respecto al jardín de infantes donde se llevó a cabo la investigación, funciona con dos turnos de cuatro horas, matutino y vespertino. Cada turno cuenta con un grupo de nivel tres años y cada grupo funciona con una maestra y una auxiliar de sala. Los grupos están integrados por 24 niños. El estudio fue realizado en uno de los turnos.

Con respecto al período de iniciación se realizó en distintas etapas. El primer día de clase, la dirección del centro educativo citó a los padres de los diferentes niveles del jardín a una reunión informativa conjunta a la que debían concurrir los padres sin los niños. A pesar de que fueron citados solamente los padres, también concurrieron algunos niños. En esa reunión se presentó a las familias la directora y el personal del jardín y se les informó sobre el funcionamiento general del centro educativo, en relación a aspectos administrativos, alimenticios y locativos.

Cuando la directora dio por terminada la reunión, los docentes acompañaron a los referentes adultos a los diferentes salones. Los padres de nivel tres, fueron al salón asignado a dicho grupo, donde la maestra informó cómo iba a desarrollarse el período de iniciación: durante la primera semana, el grupo iba a concurrir en dos subgrupos en diferentes horarios por el lapso de una hora. Los docentes también comunicaron que los tres primeros días el niño tendría que concurrir al jardín de infantes con un adulto que tendría que permanecer durante la jornada escolar, dado que consignaron que “la adaptación es para todos”.

A continuación, la maestra informó que los niños iban a llevar un portfolio a la casa, el que iba a contener información general de las actividades de clase y, en algunas ocasiones, llevarían deberes para realizar en el hogar. Por otra parte, los docentes señalaron que a lo largo del año, los trabajos realizados por los niños iban a irse organizando en una carpeta, la que sería entregada una vez por mes, como forma de “encuentro de lo que se hace en el jardín con la familia”.

Cuando la maestra terminó de transmitir la información, me presentó y les comenté a los padres que soy psicóloga, que desde la Maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República se iba a estar realizando una investigación en el jardín sobre la construcción del vínculo familia-escuela durante el período de iniciación de la escolaridad. Por este motivo señalé que iba a realizar observaciones durante el período de iniciación, la entrada y el inicio de la jornada, durante la jornada escolar, así como a la hora de la salida. Por otra parte planteé que iba a solicitar la realización de entrevistas a algunos de los padres de nivel tres, para dialogar sobre temas relacionados con el período de inicio de la escolaridad.

A partir de la segunda semana, todos los niños comenzaron a concurrir juntos al jardín de infantes, permaneciendo la mitad del horario escolar. En la tercera semana, asistió el grupo completo, completando todo el horario.

4.6. Análisis de la implicación

A continuación, se realizará el análisis de la implicación que supuso la observación participante. Desde este estudio se considera necesario que este análisis sea formulado en primera persona, dado el importante papel que jugó la subjetividad durante el trabajo de campo. Se entiende que el uso de esta forma gramatical permite una expresión más amplia de las vivencias experimentadas durante esa etapa de la investigación, que si no se perderían con la distancia que supone el uso de las formas impersonales.

Tomando en cuenta estas consideraciones, entiendo que la utilización de la observación participante tuvo un doble propósito: la implicación y la observación a fondo del comienzo de la escolaridad de los niños en el jardín de infantes. La utilización de esta técnica de observación supuso el análisis de la implicación, reconociendo el lugar desde la doble condición donde me posicioné como investigadora: reflexionando sobre los efectos de la participación y sintiéndome parte del universo estudiado.

El lugar de la implicación como investigadora fue ubicado como prioritario, dado que necesariamente estuve incluida dentro del campo de trabajo desde un determinado posicionamiento subjetivo, en relación a una multiplicidad de factores que estuvieron presentes (mi historia personal, sistema de ideas, creencias, valores, entre otros). Desde esta perspectiva, la implicación ha sido conceptualizada por Barbier (1977, p. 5, citado en Campagno y Etcheverría, 2000) como:

“un compromiso personal y colectivo del investigador (dado su praxis científica) en función de su historia familiar y libidinal, de sus posiciones pasadas y actuales en las relaciones de producción de clases y de su proyecto sociopolítico en acto de tal suerte que la inversión necesariamente resultante es parte integrante y dinámica de toda actividad del conocimiento”.

En relación al concepto de implicación, este autor distingue tres niveles: el nivel psicoafectivo, el histórico existencial y el estructural profesional. El nivel “psicoafectivo”, reconocido en la investigación cualitativa, pone el énfasis en los fundamentos profundos de la personalidad. Barbier (1977, citado en Campagno y Etcheverría, 2000) sostiene que la investigación corre el riesgo de ser “bloqueada o desviada por la implicación psicoafectiva del investigador”, si este no sabe delimitar su economía libidinal y si no controla su contratransferencia.

El segundo nivel de implicación denominado “histórico existencial” está ligado con el nivel “psicoafectivo”, dado que el investigador se compromete frente al objeto en un aquí y ahora de su investigación. Reconocer la implicación “histórica existencial” es considerar el conocimiento de la clase social de origen. Desde esta perspectiva, Barbier (1977, p. 8, citado en Campagno y Etcheverría, 2000) señala que “plantear el problema de la objetividad es hacer un retorno sobre sí mismo y sobre la propia socialización afectiva; es iluminar el arraigo social”.

El tercer nivel, que Barbier (1977, p. 8, citado en Campagno y Etcheverría, 2000) denomina “estructural profesional”, se plantea como el nivel donde la perspectiva profesional permite valorar la importancia de las dimensiones “psicoafectivas” e “histórico existencial”.

Con relación a lo expresado, buscaré dar cuenta del proceso de implicación que se generó en la relación con una institución educativa que permitió ser investigada, un aula que posibilitó nuevas miradas para ser comprendida y actores educativos que aceptaron que su cotidianeidad fuera estudiada por otros sujetos sociales. Dichas relaciones estuvieron atravesadas por diferentes dimensiones: las del orden del deseo, del conocimiento científico, de la experiencia acumulada, que se entrecruzaron por estar referidas a un campo complejo como lo es el educativo. En consecuencia, interpreto a la implicación como un fenómeno que surgió en mi relación con los hechos educativos y al análisis de la implicación como el proceso de elaboración que permite su abordaje. Entiendo a la implicación como recurso metodológico que exigió procesos de distanciamiento, objetivación y subjetivación. Estos movimientos permitieron el esclarecimiento de ese particular vínculo que se instaló al acercarme a la realidad institucional.

Incluirme en el campo de estudio generó diferentes sentimientos en los distintos momentos del trabajo. Este involucramiento en el campo se fue dando de forma progresiva, a medida que iba conociendo a niños, docentes y familias y a su vez ellos me iban conociendo a mí. En las primeras etapas, cuando los niños se desprendían de los referentes adultos, movilizó aspectos de mi historia personal en relación a la separación que supone el período de iniciación, tanto en mi recorrido personal como en el acompañamiento de mis hijos. Estos elementos pueden asociarse con lo señalado por Barbier (1977, p. 8, citado en Campagno y Etcheverría, 2000), tanto con el nivel “psicoafectivo” como con el “histórico existencial”, dado que se puso en juego mi personalidad en función de mi historia familiar, relacionada con los procesos de separación.

Más adelante, en los momentos en que un niño presentaba intensa angustia durante la jornada escolar que no era suficientemente contenida por el equipo docente, me cuestionó

mi función, llevándome a interrogarme si debía o no intervenir. Estas instancias si bien pusieron en juego tanto el nivel “psicoafectivo” como el “histórico existencial”, también pueden relacionarse con nivel “estructural profesional”, dado que desde mi rol profesional me generó una serie de cuestionamientos acerca de mi función como investigadora y del rol de los docentes. Desde el análisis de la implicación, esta circunstancia puede vincularse con mis “ideales de intervención”, buscando en las situaciones de clase aquello que como observadora “quería encontrar”. Esta valoración, tanto de mi función como investigadora como de la función docente, constituyó uno de los emergentes de la confrontación entre la realidad descrita y la realidad deseada.

En otras instancias, cuando los niños comenzaron a participar de actividades lúdicas, me invitaban a jugar, tirándome la pelota o trayéndome “comidas” para que compartiera con ellos, me sentía incluida dentro del universo escolar, como una integrante más del jardín de infantes. Fueron los niños los que espontáneamente me ofrecieron incluirme dentro de las actividades, dándome la oportunidad de vivenciar desde dentro lo que significaba ser parte de esa comunidad educativa. Desde el análisis de la implicación, considero que estuve más disponible desde el nivel “psicoafectivo” al vínculo con los niños, dado que desde mis anticipaciones esperaba que los docentes asumieran una actitud de mayor distancia afectiva. Considero que estas anticipaciones pueden haber funcionado como obstáculo en el proceso de investigación, dado que no tuve presentes los elementos contratransferenciales que promueve ese peculiar entrelazamiento con la realidad institucional.

Con respecto al vínculo con las docentes, si bien desde el comienzo se mostraron dispuestas a participar de la investigación, abriendo las puertas del jardín de infantes, en varias oportunidades percibí la sensación de estar molestando dentro del salón de clase, generando vivencias de malestar en las maestras. Este malestar fue puesto en palabras por la directora del jardín de infantes, que en varias oportunidades preguntó “¿Mañana es el último día que vienen? Ustedes sacan tantos apuntes”.

Si bien antes del comienzo de la investigación había sido consignado el período de tiempo que iba a durar la investigación, considero que la aparición de estos sentimientos se relacionaba con la movilización que implicaba para las docentes mi presencia como investigadora y del dispositivo de investigación. Me surgían interrogantes relacionadas con esta movilización, si tendría que ver con temores persecutorios asociados con el registro de datos, con sentimientos asociados a la valoración o el cuestionamiento de las prácticas docentes o con otros sentidos y significados que proyectaban las docentes y que escapan a este análisis.

El análisis de la implicación desde estos tres niveles permitió que el objeto de estudio de esta investigación, es decir, la construcción del vínculo del sistema familiar con el educativo en el inicio de la escolaridad, fuera examinado en distintos momentos. En algunas instancias, desde una mirada global y en otras desde una perspectiva particularizada, que tomó en cuenta la objetivación de sentidos y la subjetividad puesta de manifiesto. Este análisis buscó presentar mis vivencias en relación al proceso de implicación, que surgió ante el carácter complejo de las prácticas educativas llevadas a cabo durante el período de iniciación. Este proceso de análisis de la implicación dio cuenta de la relación entre mi posición como investigadora, desde una mirada subjetiva sobre la realidad de ese centro de educación inicial, construida como objeto de estudio.

4.7. Consideraciones éticas

Para la realización de esta investigación fue imprescindible tener en cuenta, en primer término, el Código de Ética de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, que señala que “los/as psicólogos/as al planificar, implementar y comunicar sus investigaciones deben preservar los principios éticos de respeto y dignidad con el fin de resguardar el bienestar y los derechos de las personas y en general en los seres vivos que participen en sus investigaciones” (Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, 2001, Capítulo 10, Artículo 62).

En segundo lugar, resultó fundamental considerar lo establecido por el Comité de Bioética y Calidad Integral de la Atención de la Salud, que plantea “que la investigación con Seres Humanos es una práctica muy extendida en los sistemas de salud de nivel internacional y nacional, siendo muy necesaria en el desarrollo científico, debiendo desde la Bioética preservarse en todos los casos la dignidad y los derechos humanos de los sujetos” (Decreto de Investigación con Seres Humanos, 2008).

Compartiendo lo señalado tanto en el Código de Ética de la Coordinadora de Psicólogos, como en el Comité de Bioética y Calidad Integral de la Atención de la Salud, fue ineludible respetar los derechos de las personas participantes, protegiéndolas de los posibles daños que la investigación les pueda causar.

En tercer término, resultó esencial tomar en cuenta el Informe Belmont³, que señala que: “respetar la autonomía significa dar valor a las opiniones y elecciones de personas autónomas al mismo tiempo que se evita obstruir sus acciones” (Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento, 1974, p. 5). Esto significa que se aplicó el principio del respeto a las personas, por lo que los participantes deberán ser tratados como “agentes autónomos”. Se entiende por “agentes autónomos” a todos aquellos seres humanos que sean capaces de considerar los potenciales daños y beneficios en una determinada situación.

La investigación se llevó a cabo en un jardín de infantes público, lo que implicó solicitar los permisos correspondientes al Consejo de Educación Inicial y Primaria y al centro educativo. Luego de obtener estas autorizaciones, se solicitó el consentimiento informado de las personas a incluir en la investigación. El mismo es un proceso formal que consiste en la

³ Curso National Institutes of Health (NHI) “Protección de los participantes humanos en la Investigación” <http://pphi.nihtraining.com/users/login.php>

elaboración de una comunicación escrita donde se les explica a los participantes de manera clara y concreta los objetivos de la investigación y cuál es su participación en ella. Dado que la investigación se llevó a cabo con las familias y docentes, realizando observaciones durante la entrada y el inicio de la jornada (separación de la familia), durante la jornada escolar, así como el reencuentro con la familia y sus momentos previos, se pidió el consentimiento informado a dichos adultos. Al realizarse observaciones con niños en edad preescolar, los padres o tutores legales otorgaron la autorización para que los infantes puedan participar (se presenta en los apéndices los modelos de consentimiento informado que fueron utilizados).

Desde la perspectiva ética se entiende a los menores como:

“las personas que no han alcanzado la edad legal necesaria para dar su consentimiento a los tratamientos o procedimientos necesarios para la investigación, según las leyes pertinentes de la jurisdicción en la cual se llevará a cabo el estudio. Son considerados como una población vulnerable, por lo que no pueden proporcionar un consentimiento informado legalmente efectivo, pero pueden asentir su participación”⁴.

Las personas, sean niños o adultos, que participaron de la investigación aceptaron de forma voluntaria y fueron informados pertinentemente. Asimismo, como ya fue mencionado en este capítulo, se tomó en cuenta el lugar de la implicación, partiendo de la premisa que resulta imposible mantener la neutralidad frente a los sujetos participantes y sus circunstancias. Por este motivo, presté especial atención a mi condición histórica social y a la subjetividad que me promovió cada una de las instancias de la investigación, tomándola en cuenta a la hora de evaluar los resultados obtenidos.

En síntesis, colocarme desde una postura ética implicó comprometerme con los Derechos Humanos de los sujetos participantes, tomando en cuenta su autonomía disminuida (en el caso de la observación de los niños) y cuidando la privacidad de la información. Fue fundamental ser responsable con el manejo de los resultados obtenidos, realizando una devolución adecuada a las personas intervinientes, así como tomar en cuenta el lugar de la implicación en el momento del análisis.

⁴ Curso National Institutes of Health (NIH) “Protección de los participantes humanos en la Investigación” <http://pphi.nihtraining.com/users/login.php>

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS

5.1. Desde las concepciones

5.1.1. Desde las concepciones de las familias

Una de las primeras interrogantes que fueron formuladas a las familias en las entrevistas se dirigía a conocer cuáles eran sus concepciones acerca del período de iniciación. Se buscaba responder una de las preguntas de investigación, referida al modo en que inciden las concepciones de las familias en la construcción del vínculo familia-centro educativo, en el período de ingreso de los niños a educación inicial.

A continuación, serán descritas y analizadas las expresiones de las familias obtenidas a partir de las entrevistas en profundidad, en torno a la categoría referida a las *concepciones sobre el período de iniciación*. A partir de esta categoría, surgen las siguientes subcategorías de análisis: la primera alude a las *concepciones centradas en el niño y la familia*, la segunda subcategoría describe las *concepciones del período de iniciación en torno a lo institucional*. Por último, la tercera subcategoría apunta a las *concepciones de las familias referidas al vínculo familia-centro de educación inicial*.

En primer término, se analizan las *concepciones centradas en el niño y la familia*. Dentro de esta subcategoría, aparecen las proyecciones que los referentes adultos realizan sobre el niño durante el período de iniciación, las que se ven reflejadas en las siguientes expresiones de las familias:

“Bueno para él, para despejarse y despegarse de casa, que está acostumbrado a estar en casa y de estar pegado conmigo a que se adapte acá y que sean más horas y vea que puede quedarse y sabe que yo después lo vengo a buscar y no hay problema.” (E_F_4)⁵.

“Yo pensé que no se iba a adaptar ella, porque siempre estaba pegada a mi, hasta duerme conmigo ella” (E_F_8).

“Yo sé que ella precisa porque ella nunca fue a un jardín, nunca se separó” (E_F_1).

⁵ Los relatos de las familias fueron desgrabados y transcritos de forma textual. Para mantener el anonimato de los participantes, las entrevistas fueron codificadas de la siguiente manera: entrevista_ familia_número de entrevista (adjudicado según el orden cronológico en que fueron realizadas). En este caso, E_F_4 corresponde a la entrevista realizada al referente familiar, llevada a cabo en cuarto lugar.

“En XXX⁶ no hubo repercusiones, porque estoy yo que soy la abuela y lo cuido siempre desde que nació, los padres, claro, los padres no pueden porque trabajan” (E_F_2).

Estas expresiones de las familias se encuentran centradas en la función de separación en el vínculo madre–niño, que las familias adjudican a esta etapa educativa. Aparece la idea de que si el niño no comenzara la escolarización, se mantendría en un vínculo simbiótico. Asimismo, surge la idea de que los vínculos estrechos madre–niño obstaculizan el tránsito por el período de iniciación. Dichas concepciones se encuentran asociadas con el planteo de que el período de iniciación favorece el proceso de separación del vínculo madre-niño.

Estas concepciones pueden ser pensadas desde el paradigma sistémico, el que señala la importancia de la función de protección de la diferenciación entre los integrantes de la familia. Desde este estudio se plantea que el ingreso a la educación inicial contribuye a la discriminación dentro del sistema familiar, apuntalando la necesaria diferenciación de sus integrantes.

Por otra parte, las familias mencionan que si un referente familiar está presente, el período de iniciación no tendría repercusiones ni en el niño ni en la familia. Esta concepción alude a la necesidad de presencia de un adulto referente que acompañe al niño en el tránsito del sistema familiar al educativo. Este referente familiar cumpliría la función de sostener afectivamente al niño, respetando el proceso a través del cual va adquiriendo seguridad, autonomía y desarrollando una actitud positiva en la conquista del nuevo entorno escolar.

Volviendo a la subcategoría *concepciones centradas en el niño y la familia*, aparecen elementos que hacen referencia a la movilización afectiva que supone el período de iniciación, tanto en los niños como en los padres:

“Su primer día de escuela a mí me encantó y estaba recontento y todo fue como un momento en nuestra vida que lo va a marcar, que para mí lo va a marcar, lo va a marcar mucho” (E_F_4).

“Me costó más a mí, me parece, me costó más a mi separarme de ella, porque venimos desde hace tres años... pero es por el bien de ella, digo, si ella está bien, está refeliz acá dentro, así que digo si ella es feliz” (E_F_5).

Las voces de los referentes familiares de los niños transmiten la idea de que el período de iniciación de la escolaridad impacta afectivamente tanto en el niño como en sus padres, dejando marcas y generando movimientos dentro de la homeostasis del sistema familiar. Tal como fue mencionado en el marco teórico, desde el paradigma sistémico se sostiene que el

⁶ Con XXX se hace referencia al nombre de los niños, buscando resguardar la identidad de los participantes y el mantenimiento de la confidencialidad de los datos.

ingreso de los niños al sistema educativo supone una de las instancias claves del ciclo vital: la familia enfrenta actividades específicas para poder llevar a cabo la transición del sistema familiar al educativo. Desde esta perspectiva, el momento en que el niño comienza el ciclo escolar supone un riesgo para el equilibrio homeostático y dinámico de la familia, dado que uno de los integrantes empieza a interactuar cotidianamente con personas que no pertenecen al sistema familiar. Esta circunstancia puede generar, tanto en los padres como en los niños, temores frente a lo desconocido, desconfianza e inseguridad. En las entrevistas con los padres, estos sentimientos aparecen contrarrestados por la sorpresa favorable que genera encontrar en el centro educativo un lugar confiable, que brinda tanto al niño como a sus padres, un espacio de contención afectiva y seguridad.

“Creo que me adapté bastante bien, aparte tengo fotos y todo del saloncito allá de madera con los juegos, sí me pareció a mí que yo me adapté muy bien por lo que me acuerdo de lo que me contaba mi madre de que me adapté perfectamente, nunca tuve problemas ni nada” (E_F_4).

En las entrevistas las familias expresan que esta etapa moviliza afectos de la historia personal de los padres, de cómo transitaron por el período de iniciación y de cómo vivieron estas primeras instancias de separación diaria y parcial de sus familias de origen. De alguna forma, el ingreso de los hijos al jardín de infantes actualiza vivencias de los padres relacionadas con sus primeras experiencias dentro del sistema educativo. Desde este estudio se plantea que las vivencias de los padres se ponen en juego en el ingreso de los niños al jardín de infantes, incidiendo en la construcción del vínculo de la familia con el centro educativo y, por lo tanto, en la forma en que el niño comienza a transitar el proceso de socialización.

En segunda instancia, se analizan las concepciones de las familias en torno al período de iniciación, *centradas en lo institucional*. Estas concepciones se ven reflejadas en las expresiones de los referentes familiares relacionadas con los procesos de socialización y de aprendizaje:

“Ya como desde el año pasado, ya como que le viene hablando y insistiéndole, como que va a aprender, va a estar con otros niños en el sentido que acá es como la segunda casa de él” (E_F_10).

“Y para XXX fue un cambio bastante, a parte que necesitaba integrarse con niños así de la edad de él, porque él por ejemplo pasa con mis primos que son más grandes y a veces hace cosas de más grandes, entonces, capaz que integrarse con niños de su edad, de que más o menos hacen más o menos las mismas cosas y tienen esas picardías que son más o menos parecidas, que para mí le va a hacer muy bien, va a hacer un cambio” (E_F_4).

“Mi chiquilín que tiene seis años ahora que está en la escuela XXX vino de los tres años a los cinco, la verdad que no me puedo quejar. El aprendizaje, la atención que hay acá en el jardín es inexplicable. El hermano aprendió mucho acá. Hoy por hoy no tiene tanta dificultad en clase para copiar. El nombre lo salió escribiendo de acá. El tema del carácter lo cambia mucho porque lo ha cambiado, lo he visto en ella, ella con la prima es mucho de pelear y hoy por hoy comparte, ha bajado un poco las revoluciones porque es muy impulsiva. Tiene un carácter, antes pasaba gritando, ahora no, ahora habla suave, se explica mejor. Ella quiere quedarse más tiempo igual acá...hasta los sábados y los domingos quiere venir a la escuela” (E_F_7).

“Además quiere venir y eso es lo bueno, le gusta venir. Juega un ratito y se viene, capaz que cuando tenga que hacer algún deber, algo, ya capaz que hecha un poco para atrás. Pero a ella le gusta, está contenta” (E_F_9).

A través de estas expresiones de los referentes familiares puede verse el lugar de importancia que otorgan las familias al ingreso a la educación inicial, tanto desde el punto de vista del proceso de socialización como del aprendizaje curricular. Tal como fue referido en el marco teórico, la socialización es el proceso a través del cual los niños aprenden a ser miembros activos de la sociedad, interiorizando el mundo social. Desde esta teoría, la socialización constituye un proceso que supone la incorporación al mundo a través de la aceptación de las reglas de convivencia y la adaptación a ellas, donde el sistema educativo ocupa un papel preponderante.

Con respecto al período de iniciación como parte del proceso de socialización, esta etapa es caracterizada por los referentes familiares en las entrevistas, como un espacio propicio para la integración, interacción, negociación, para la regulación emocional, así como para la objetivación de nuevos contenidos y sentidos. Las familias otorgan importancia tanto a los procesos subjetivos que este período supone como a la incorporación de aprendizajes académicos.

En estos fragmentos de entrevistas con familias surge la conceptualización de que el período de iniciación está centrado en el niño, a través del reconocimiento de su deseo. El centro educativo es percibido por las familias como lugar de contención afectiva y seguridad, donde los niños sienten que es su segunda casa. Esta perspectiva está vinculada con la propuesta filosófica de Reggio Emilia, la cual fue mencionada en el marco teórico. Desde esta filosofía enseñar supone apostar a la capacidad exploratoria y reflexiva de los niños, lo que implica que el docente se ubique en un lugar de acompañamiento, siendo el niño protagonista de sus aprendizajes.

En las entrevistas con los referentes familiares, el jardín de infantes es descrito como un espacio lúdico, de escucha, accesible, de disfrute, donde se ponen en juego la imaginación y los afectos, lo que permite sostener los procesos de aprendizaje. Esta perspectiva de los referentes familiares está en consonancia con las propuestas filosóficas de Reggio Emilia, donde lo esencial es el despliegue de las potencialidades de los niños, en un ambiente enriquecido de estímulos.

En las expresiones de las familias aparece la idea de que tanto el sistema familiar como el jardín de infantes son espacios educativos. Desde este estudio se señala que la participación de los niños en el centro educativo facilita la adquisición de habilidades, en tanto se promueve la realización de actividades diferentes a las familiares, estableciendo relaciones con personas ajenas al sistema familiar. Por ello se plantea que es necesario que exista cierto grado de discrepancia entre estos contextos para favorecer una estimulación que diversifique y enriquezca el desarrollo.

Asimismo, resulta imprescindible que las diferencias entre los entornos de socialización se produzcan en un marco de complementariedad, de modo que los distintos ambientes no alcancen tal grado de desconexión o incluso de contradicción, incidiendo negativamente en el desarrollo infantil. Desde esta investigación se plantea que resulta fundamental la construcción de espacios que apunten a la toma de decisiones compartidas, entre todos los actores sociales involucrados en el proceso educativo. Estas formas de interacción entre el sistema familiar y el educativo ponen en juego el tema de la participación, el que será trabajado más adelante.

Por otra parte, aparecen expresiones que refieren a la educación inicial como preparatoria de lo escolar, como la base para aprendizajes futuros. En este sentido, surgen temores y ansiedades relacionados con las exigencias curriculares, las que son ubicadas a nivel de primer año. Desde las concepciones de las familias, el nivel inicial se torna menos ansiógeno, en la medida en que se instala como un espacio más esperado para el desarrollo de la socialización y de actividades lúdicas que de los aprendizajes curriculares.

Por último, se describen las concepciones de las familias centradas en torno al *vínculo familia-centro de educación inicial*. Dentro de esta categoría, las familias expresan ideas vinculadas con la confianza, los conflictos y la participación en el centro educativo. Con respecto a la confianza, las familias consideran:

“Ya hace como una semana que se están quedando solitos. Aparte no lloró ni nada, te da más confianza también que ella no lllore ni nada, te da como más confianza” (E_F_3).

“Yo trabajo mejor estando ella acá en la escuela, porque cuando estaba en casa quedaba sola con el hermano y con el primo y el primo es muy peleador, ella estando acá se que pasa un rato tranquila, entonces, estoy tranquila yo” (E_F_8).

“Por la experiencia que tengo del año con mi otro sobrino, con XXX, me parece muy bien el jardín, mismo las educadoras también. Son muy atentos, cómo te puedo explicar, muy arriba de los niños siempre y también me gusta el cuidado. Como que él acá dentro se siente seguro como que estuviera en casa” (E_F_10).

El tema de la confianza es expresado por las familias cuando ubica al centro de educación inicial como un ámbito de cuidado. Esto supone considerarlo como un espacio que ofrece la posibilidad de depositar la confianza, por su capacidad de contención afectiva y comprensión. Estos aspectos aparecen reflejados en las características de las docentes, las que son proyectadas en la imagen institucional. La confianza también surge a través de las experiencias familiares dentro de este jardín de infantes, las que han permitido la construcción del vínculo de seguridad.

Con respecto a los conflictos, las familias expresan:

“Bueno, hay problemas, a veces te cuentan. Nosotros jamás tuvimos ningún problema, ninguno, ninguno” (E_F_2).

“Cuando tuvo problemas, así, porque un amigo me pega. Bueno, vamos a hablar con la maestra, ya venía yo y hablaba con la maestra y ella quedaba como más tranquila porque veía que estaba como solucionado el tema. Ya te digo, nunca tuve una queja, me encanta, no la conozco bien a la maestra, a XXX, pero nunca tuve ningún problema. Al contrario, cuando tuve alguna cosita, así, siempre lo hablé con la directora o con la misma maestra y nunca tuve ningún problema, por lo menos en los años anteriores con la otra nena y con ella por ahora vamos bien” (E_F_1).

Aquí, las familias mencionan que durante el período de iniciación puede instalarse un espacio de confrontación entre los diferentes sistemas: por una parte, los códigos comunicacionales del sistema familiar de donde proviene el niño, y por otro lado, el modo de socialización de la escuela, instancia en donde la lógica escolar y la lógica de las familias pueden entrar en conflicto.

Tal como fue referido en el marco teórico, los conflictos se vinculan con la dinámica institucional, la que se relaciona con el modo en que se producen los hechos institucionales y la capacidad que tienen las instituciones para manejar los conflictos. La manera en que estos conflictos son aceptados y afrontados es un elemento central en la dinámica institucional, dando lugar a distintas modalidades de manejo del conflicto. En las expresiones de las familias, el conflicto es reconocido y abordado a través del diálogo y la

comunicación, lo que promueve la posibilidad de enfrentarlo y buscar acuerdos entre el sistema familiar y la institución educativa.

El rumor puede ser entendido como una de las formas en que se hace presente el conflicto. En las expresiones de las familias, el centro educativo surge como un espacio, donde si bien circulan los rumores, también es una institución que escucha, que resulta accesible para recibir a las familias. Estas instancias de comunicación aparecen ubicadas tanto a nivel de la directora del jardín de infantes como de la docente del grupo. De esta forma, las familias reconocen que existe el conflicto y que la institución educativa promueve espacios de diálogo, permitiendo el despliegue de las diferencias y la búsqueda de encuentros.

En relación a la participación, las familias manifiestan:

“Viste que hay actividades con los padres, que a veces, como cuando hicimos una vuelta una búsqueda del tesoro y todas esas cosas. Y trato de no faltar por nada del mundo porque sé que es importante que tengan a la madre o al padre o lo que sea. Pero como mi marido trabaja siempre, trato de estar yo, así tenga que dejar al que tengo más chiquito, trato de estar” (E_F_1).

“Todo lo que pueda ayudar lo voy a ayudar, yo ya le dije a la maestra que mi hijo se recibe de carpintero, que cualquier cosa, él estudia de lunes a viernes pero los fin de semana” (E_F_8).

“En el correr del año nos hacen trabajar mismo con ellos, que eso está bueno también. La verdad que está buenísimo, yo con mi hijo mayor también venía, no te miento, 15, 20 veces en el año. La verdad que lo veo perfecto, son talleres que hacen con los padres y se van adaptando bien de bien, al menos yo con mis hijos no tengo problema, quieren ya todos arrancar para la escuela” (E_F_7).

“Si eso de participar los padres así me gustó mucho y me gustaría que sigamos así con clase participando a veces o fiestitas que se hagan y que colaboremos nosotros los padres también me parece muy bien, me gustaría mucho, a mi me gustaría mucho” (E_F_4).

“Si, les da espacio, hacen para los abuelos, el día de los abuelos, todas esas cosas me acuerdo. Ponerse de acuerdo todos, con la maestra y ayudar a la maestra en todo lo que hace” (E_F_2).

“No sé, actividades que capaz que tengan ellos, que pueden integrarnos a nosotros, capaz que el día de la madre, el día del padre” (E_F_5).

Tal como fue mencionado en el marco teórico y como puede observarse a través de las expresiones de las familias que hay distintos gradientes en cuanto a la participación. En algunos de los casos, la participación es relacionada por los padres con la celebración, con

lo lúdico, con lo disfrutable. En otros casos, la participación es entendida como la colaboración directa en acciones concretas (arreglo de bancos o en ayudar a las docentes).

La posibilidad de visualizar a la escuela y a la familia como sistemas abiertos, insertos en una red de relaciones, con actores educativos diversos interactuando permanentemente e influyendo en su desarrollo conlleva la posibilidad de formular un modo de relación diferente entre familias y escuelas. Esta perspectiva se vincula con la filosofía de Reggio Emilia, la que ubica a los padres como coparticipantes: se espera que todos los padres intervengan en el centro educativo, discutiendo tanto las metas educacionales como los eventos especiales.

Desde esta investigación se postula que la participación debería darse, no solo en la consulta o en la elaboración de propuestas, sino en la toma de decisiones compartidas y en la puesta en práctica de los proyectos. Por este motivo será necesario que se apunte a la construcción de consensos, a punto de partida de los aportes que tanto el sistema familiar como el educativo pueden ofrecer, promoviendo las redes sociales entre los padres y la participación de familias y docentes desde el inicio de la escolaridad de los niños. Esta posibilidad de intercambio entre sistemas permite reflexionar acerca de las concepciones de las maestras en torno al período de iniciación, las que serán descriptas y analizadas en el siguiente apartado.

5.1.2. Desde las concepciones de las docentes

Una de las primeras interrogantes que surgieron en las entrevistas con las docentes se dirigía a conocer cuáles eran sus concepciones acerca del período de iniciación. Se buscaba responder una de las preguntas de investigación referida al modo en que inciden las concepciones de las docentes en la construcción del vínculo familia-centro educativo en el período de ingreso de los niños a educación inicial.

A continuación serán descriptas y analizadas las reflexiones de las docentes en las entrevistas en profundidad, en torno a la categoría *concepciones sobre el período de iniciación*. A partir de esta categoría de análisis, surgen distintas subcategorías. La primera subcategoría hace alusión a las *concepciones centradas en el período de iniciación como dispositivo pedagógico*, dentro de la cual aparecen las posibilidades y los requerimientos del dispositivo. Una segunda subcategoría refiere a la *apropiación del período de iniciación*, analizada tanto desde la perspectiva del colectivo docente como desde la construcción del vínculo familia-centro educativo.

En primer término se analizan las concepciones de las docentes, *el período de iniciación es concebido como dispositivo pedagógico*. Dentro de esta subcategoría son incluidas las diferentes posibilidades que este dispositivo habilita, las que se ven reflejadas en las siguientes expresiones:

“Yo ya lo tengo incorporado como una herramienta de trabajo” (E_M)⁷.

“Voy a tratar de que el otro entienda mi perspectiva y yo tratar de entender la perspectiva del otro” (E_D)⁸.

“La familia que ya tiene muchos hijos tiene una actitud totalmente distinta a la familia que es primeriza, es ahí donde detectamos los niveles de ansiedad más importantes” (E_D).

En estas expresiones de las docentes, el período de iniciación aparece concebido como una herramienta de trabajo. Este instrumento pedagógico implementado por las maestras da la posibilidad de que el comienzo de la escolaridad transcurra como un proceso, tanto para los niños y sus familias, como para las maestras. Tal como mencionan las docentes, dentro del ciclo escolar el período de iniciación es una de las etapas más ansiógenas, por lo que esta

⁷ Con E_M se hace referencia a una cita textual de la entrevista realizada a la maestra del grupo.

⁸ Con E_D se hace referencia a una cita textual de la entrevista realizada a la directora del jardín de infantes donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

herramienta de trabajo cumpliría la función de aportar estrategias que colaboren en el manejo de la ansiedad.

Otra de las posibilidades que habilita la subcategoría referida *al período de iniciación como dispositivo pedagógico*, es la puesta en juego de la capacidad empática, es decir, que las docentes puedan ponerse en el lugar de las familias y viceversa. Esta perspectiva apunta a la comprensión mutua de la movilización afectiva que genera el comienzo de la escolaridad tanto para las familias como para las maestras, dada la diversidad de situaciones que pueden darse.

Estas diversas circunstancias se ven reflejadas claramente en el manejo del período de iniciación como dispositivo, en cuanto a la flexibilidad o rigidez de su implementación:

“Tengo que dejar abierto a qué me dice el grupo, a ver qué transcurre” (E_M).

“Yo planteo pero después estoy como abierta, porque el grupo puede que se cuelgue o no se cuelgue y si no se cuelga, santas pascuas” (E_M).

“Tratamos de no mover las reglas, porque sino cada cual elegiría una adaptación personal según sus horarios de trabajo, según su conveniencia familiar, entonces eso no lo podemos aceptar” (E_D).

Según lo manifestado por las maestras, para la planificación de este proceso resulta fundamental tomar en cuenta la singularidad del grupo focalizando en sus características peculiares. Esta postura flexible frente a las particularidades permite que se ajuste el dispositivo a cada grupo, reconociendo cada proceso como singular y organizando las actividades del período de iniciación en torno a ello. Sin embargo, a nivel de la dirección se señala que la institución educativa marca un determinado conjunto de reglas, a las cuales las familias deben adaptarse. Esta postura muestra una actitud de mayor rigidez de parte del cuerpo directivo, frente al período de iniciación, lo cual habla de un cierto grado de tensión entre las propuestas flexibles y singulares planteadas por las docentes y las reglas impuestas por la dirección.

Por otra parte, en las concepciones docentes aparece la posibilidad de tomar en cuenta no solamente el proceso grupal transitado por los niños, sino también las repercusiones que tiene en las familias. En este sentido, las maestras manifiestan:

“Yo desde mi rol soy consciente, o al menos trato de serlo de que la objetividad es una construcción, de poder mirar y tomar las cosas sabiendo que es una mamá que está dejando su hijo, contemplar determinadas cosas desde mi hacer docente para tenerlo en cuenta en cómo

manejarlo y no enojarme si una mamá viene y se enoja y me dice: 'a no, cómo contigo no lloró y conmigo sí lloró', o sea, entenderlo" (E_M).

En las expresiones docentes se ve reflejado el diálogo entre la singularidad del grupo con la particularidad del proceso por el que transitan cada uno de los sistemas familiares cuando los niños comienzan la escolaridad. Esta posibilidad muestra el movimiento que las maestras realizan, desde la empatía, tomando en cuenta la perspectiva singular de cada sistema familiar. Este movimiento se relaciona con la flexibilidad de parte de las maestras, que considera la subjetividad que necesariamente se pone en juego en estas instancias, tanto en las docentes como en las familias.

Por otra parte, las docentes manifiestan que en los sistemas familiares puede aparecer enojo, que puede ser comprendido desde varias perspectivas. Una de ellas tiene que ver con la rivalidad que puede instalarse entre las familias y las maestras. Antes del ingreso a la educación inicial, los vínculos afectivamente significativos del niño estaban establecidos exclusivamente con integrantes del sistema familiar. El ingreso a la educación inicial supone el comienzo de vínculos entre niños y docentes, lo que puede promover rivalidad de padres y maestros.

Para la familia el ingreso a la institución educativa significa una situación ambivalente, ya que si bien existe la convicción de que el comienzo del jardín de infantes es algo positivo, también implica el duelo por la pérdida de la exclusividad de su cuidado y educación. Los padres deberán elaborar el tema de dejar de ser el único universo para su hijo y el niño aprenderá a compartir y aceptar otros referentes adultos significativos. En este sentido, implica un proceso de duelo para los padres por la pérdida de los aspectos más primarios del vínculo con su hijo. Asimismo, para los padres supone la renuncia a la fantasía de ser los únicos que pueden ser responsables de su cuidado, lo cual implica superar posibles celos y rivalidades cuando el niño acepta y manifiesta el vínculo con la docente.

Otra manera de entender el enojo puede ser desde el desequilibrio que supone para el sistema familiar que uno de sus integrantes comience a formar parte del sistema educativo, lo que puede generar resistencia frente al cambio que implica la separación diaria y parcial, producida en el comienzo de la escolaridad. Se considera un período de crisis ya que constituye un proceso vital que modifica la estabilidad de lo cotidiano, teniendo implicancias a nivel del desarrollo emocional.

La importancia de estos encuentros iniciales del niño con el sistema educativo radica en los procesos que se originan y en las huellas que dejarán en el niño, construyendo las

primeras internalizaciones del lugar social fuera de la familia. Desde este estudio se señala que estos primeros acercamientos al sistema educativo influirán en el desarrollo psicosocial del infante, estableciendo el valor de la institución educativa en su vida, tanto como lugar del saber y del conocimiento como del desarrollo de vínculos afectivos.

En segunda instancia se analizan las concepciones de las docentes, entendiendo al *período de iniciación como dispositivo pedagógico*. Dentro de esta subcategoría se incluyen los diferentes requerimientos que este dispositivo necesita para ponerse en marcha. Estos requerimientos se ven reflejados en las siguientes expresiones de las docentes:

“Mi experiencia es que es mejor empezar con las familias, hacer una primera instancia de recorrida, que el niño venga de la mano de su papá, que conozca ese nuevo lugar, ese nuevo espacio, ese otro adulto que lo va a estar esperando y que se vaya ese día de la mano de su papá” (E_D).

En las palabras de la directora se destaca la necesidad de la presencia de adultos durante el período de iniciación, integrantes tanto del núcleo familiar como del ámbito educativo, que acompañen al niño en el tránsito desde el sistema familiar al jardín de infantes. Esta necesidad es entendida como un requisito, dado que supone la contención y el sostén afectivo, imprescindibles para que este proceso tenga menor costo emocional para los niños.

La presencia de adultos referentes genera en el niño tanto seguridad y confianza, como sentimientos de identidad y pertenencia, que le permiten sentirse protegido y querido. De esta manera, el jardín de infantes se instala como el lugar donde los niños y sus familias son recibidos, teniendo en cuenta el significativo papel que juega la subjetividad tanto para el sistema familiar como para las docentes en esta etapa educativa.

El requerimiento de un adulto referente durante el período de iniciación está vinculado con la visualización del clima afectivo, percibido en la institución educativa. Estas ideas son esbozadas por las docentes:

“Creo realmente que es así, que vos entras a aulas donde el ambiente afectivo que circula es promotor de aprendizaje, porque lo generó ese adulto, porque ese adulto tiene esa capacidad de hacerlo con esos niños y con esas familias y hay aulas donde tú ves que hay distancia, que los niños están allá con una tarea y que el maestro está sentado haciendo sus papeles” (E_D).

Estas expresiones de la directora permiten observar claramente la significativa función que cumplen las docentes en la promoción de un clima afectivo en el aula. Desde esta investigación se entiende que este clima afectivo es un requisito fundamental para el

desarrollo de los aprendizajes en todos los niveles educativos. No obstante, durante el período de iniciación resulta imprescindible tener en cuenta el clima afectivo, dado que es un período especialmente movilizante, tanto para los niños y sus padres como para las docentes. Las diversas modalidades vinculares establecidas entre familias y maestras surge como un elemento central en esta etapa educativa, constituyendo uno de los principales elementos que inciden en la construcción del vínculo familia–centro educativo.

Otro de los requerimientos que se ponen en juego durante el período de iniciación, se relaciona con la importancia que posee la experiencia y la trayectoria de las docentes en cuanto a la planificación de este dispositivo. Estos requerimientos se ven reflejados en las siguientes expresiones:

“Yo tengo mi cabeza de maestra y de acuerdo a mi experiencia, esa es mi primer propuesta y después veré cuan maduros están” (E_M).

“Las características personales de las docentes y también la experiencia de aula, y ya casi en mi último año de trabajo como maestra, después me desacomodé cuando cambié de rol, pero mi último año como trabajo de maestra no había situación que me desacomodara” (E_D).

El acumulado de experiencia que aparece referido tanto en las maestras como en la directora se relaciona con una concepción docente en cuanto a que el haber transitado en varias oportunidades por el período de iniciación, aporta seguridad y confianza en la planificación y ejecución de esta etapa educativa. Desde este estudio se entiende que la trayectoria de las docentes es uno de los requerimientos necesarios de este dispositivo, dado que permite que sea planificado y llevado a cabo desde un saber construido a lo largo de los años, a través del conocimiento acumulado en las distintas experiencias. Este recorrido transitado por las maestras se vincula con la posibilidad de reflexionar acerca la función docente, que han ido construyendo a lo largo de su trayectoria. Esta función docente aparece expresada de la siguiente manera:

“Esa docente o la persona que está ahí al frente, la directora, transmite la importancia, la seguridad y los beneficios que genera una buena iniciación, se puede minimizar mucho ese impacto. Depende mucho de hasta la actitud corporal que tenga el docente con respecto a eso, la seguridad que transmita y transmitir algunas pautas de cuáles son los mejores caminos, de que un niño no venga a upa, que el niño venga de la mano, que el padre logre controlar su propia ansiedad, para no transmitírsela al niño” (E_D).

“Yo creo que lo que piensa la institución es que principalmente formar un vínculo afectivo fuerte. Que eso es garantía de que todo va a funcionar con más fluidez. Si nosotros hacemos buen

vínculo afectivo de llegada padre-niño-institución, va a ser mucho mejor” (E_A)⁹.

El período de iniciación de la escolaridad es un proceso de conocimiento mutuo, en que están implicados tanto los niños y sus padres como las docentes. Desde esta investigación se sostiene que la función docente en el período de iniciación se vincula con la posibilidad de acompañar a los niños y sus padres durante el tránsito del sistema familiar al educativo, desde la seguridad, la tranquilidad y el conocimiento previo del contexto escolar. La principal tarea de las maestras es lograr establecer un vínculo afectivo con las familias, que habilite la construcción de la confianza. La confianza es importante en todas las relaciones interpersonales, pero resulta fundamental en el comienzo de la escolaridad, dado que permite que tanto los padres como los niños se sientan seguros en esta etapa de transición del sistema familiar al educativo.

Estas características suponen una función docente centrada en la escucha, el compromiso y la relación afectiva, las que se asocian con concepciones de las maestras orientadas hacia la *apropiación del período de iniciación*. Esta apropiación es estudiada como una subcategoría de análisis, dentro de la que se incluyen el colectivo docente entendido como equipo de trabajo y el lugar destacado que ocupa la comunicación y los conflictos en el vínculo de las maestras con las familias. Esta apropiación del período de iniciación por parte del colectivo docente se ve reflejada en las siguientes expresiones:

“Yo pienso que trabajar en equipo, en este caso somos dos, trabajamos muy bien en equipo, nos llevamos muy bien, la institución también. O sea, es un gran equipo, entras al jardín y somos todas un equipo, después se van cada una metiendo en su cuevita y nosotras somos un equipo de dos, pero ayudadas por todo el jardín. Para mí es fundamental la armonía dentro del jardín, eso lo siento en todas las maestras que han pasado por el jardín que se van, que vienen ‘acá yo quiero venir a trabajar’ y porque hay un buen cuerpo humano. Todas tirando para el mismo lado. Venimos y nos apoyamos y eso es bueno” (E_A).

“El trabajo en equipo con la maestra auxiliar. Yo el año pasado fue mi primera vez con auxiliar, que nunca había trabajado con auxiliar y miro y me veo en la escuela y digo ‘estoy en coche acá, todo lo que tengo’. La maestra auxiliar, aparte, es un puntalazo, entonces es como eso también, es como uno se sienta en el lugar de trabajo” (E_M).

“Forman un buen equipo de trabajo que ese es otro componente también importante, porque la parte vincular repercute” (E_D).

En las palabras de las maestras aparece claramente reflejada la concepción de que la función docente es potenciada si se despliega dentro de un equipo de trabajo, donde existe la complementariedad, la contención y el sostén afectivo. En este centro educativo, el clima

⁹ Con E_A se hace referencia a una cita textual de la entrevista realizada a la maestra auxiliar del grupo.

afectivo permite que los niños y sus padres sean recibidos por un colectivo docente que apuesta al trabajo en equipo, lo que habilita al desarrollo de vínculos y aprendizajes. A través de las expresiones de las maestras, esta institución educativa aparece dando espacio para el disfrute, por medio de la conformación de un equipo de maestras donde los vínculos interpersonales actúan como facilitadores de la tarea. Asimismo, desde las concepciones docentes, la presencia de la maestra auxiliar es entendida como un recurso, como una fortaleza, que no solo apoya en las prácticas cotidianas sino que funciona como sostén afectivo. Esta alianza de trabajo entre las docentes da cuenta del lugar de importancia que ocupa la comunicación a nivel institucional, la que aparece expresada en las entrevistas de la siguiente manera:

“Es una cosa de construcción, de preguntar, están claros los roles, muy claros, pero no por eso quiere decir que haya una distancia, te sentís bien en un lugar y en realidad vos haces las cosas. Hay determinada coherencia en eso y hay una unidad de criterio y como de mirada en las cosas. Es un placer, es un placer” (E_M).

En las palabras de las maestras surge la concepción de que la comunicación a nivel institucional permite la construcción de acuerdos, de lineamientos comunes y pautas claras. Esta apuesta a la comunicación implica una mayor estabilidad y seguridad en el ejercicio de la función docente, contando con el apoyo de la dirección. De esta manera, en este centro educativo, la comunicación permite el establecimiento de un adecuado vínculo de trabajo, habilitando espacios donde el colectivo docente pueda desplegar los conflictos, los que forman parte esencial de la dimensión institucional. Estos conflictos aparecen expresados en las entrevistas de la siguiente manera:

“Que sea todo armónico, cuanto más armonía haya, fluidez y también comunicación. Porque a veces quedarte callada, es mejor porque no me corresponde. Yo desde el punto de vista docente no sé pero tengo experiencia. Entonces muchas veces fortalezco esa parte” (E_A).

“Y yo creo que lo que piensa la institución es principalmente formar un vínculo afectivo fuerte. Que eso es garantía de que todo va a funcionar con más fluidez. Y tratar siempre de limar todas las asperezas como había dicho la directora en la reunión. Creo que eso es fundamental” (E_A).

“Siempre sabiendo cual es mi lugar y creo que eso es muy importante, que cada uno sepa cual es el lugar de cada uno. Acá sabemos que hay una directora, que hay maestras, que hay auxiliares, que cada una sabe su lugar, pero como trabajamos tan armónicamente, con una energía positiva, de salir adelante con el jardín, con el niño, con la familia. Me siento siempre muy bien” (E_A).

“Los obstáculos serían si yo tuviera determinada modalidad de trabajo y no sé, de la dirección me dicen: ‘no, mira, los padres acá adentro no los queremos que estén’. A mí me facilita que comparto los criterios, pero yo soy muy de plantear: ‘mira, quiero hacer tal cosa con los padres’ y con fundamentos, cero stress y sí se hace y voy a hacer tal otra cosa” (E_M).

En estas voces de las docentes aparecen, por una parte, los conflictos desestimados y negados, dando lugar a la idealización (“todo armónico”). En esta línea, surgen elementos que hablan de la búsqueda de estrategias para neutralizarlos, donde parecería que “quedarte callada” es una forma de evitar el conflicto. Por otro lado, en las palabras de las maestras, surgen vivencias en las que queda de manifiesto el reconocimiento de su saber, obtenido a través de la experiencia y la trayectoria, sobre las características de los niños y sus familias, lo que conlleva una sensación de valorización del rol y la experiencia. A nivel institucional aparecen discursos que validan el orden jerárquico y de los roles diferenciados y específicos, lo que supone el reconocimiento y la valoración de las distintas funciones.

Esta postura posibilita el reconocimiento del conflicto, como forma de organizar y garantizar los lugares institucionales. Tal como fue mencionado en el marco teórico resulta necesario aceptar el conflicto como parte de la dimensión institucional, lo que supone darle un lugar de problema, apostando al desarrollo de la reflexión y del enriquecimiento mutuo de todos los actores. Esta forma de manejar el conflicto permite a la institución pensarse, dando lugar a las diferencias pero manteniendo una identidad institucional. La posibilidad de reflexionar sobre la dinámica institucional, desborda en las prácticas cotidianas, lo que se refleja en las siguientes expresiones de las docentes:

“Estás pendiente de personitas que vienen con distintas realidades familiares que a veces no sabes si estás haciendo bien, si estás haciendo mal. Pero creo que siempre uno trata de hacer lo mejor” (E_A).

En las palabras de las maestras surge claramente la necesidad de reflexionar en torno a los nuevos desafíos que se presentan en las prácticas docentes, no sólo desde las diversas interacciones con los niños y sus familias, sino también desde lo que implican las acciones cotidianas. Desde este estudio se señala que estas reflexiones docentes se relacionan con la posibilidad de generar transformaciones, que parten de la reflexión en torno a las estrategias pedagógicas desarrolladas por las maestras, dando lugar al reconocimiento de la singularidad de cada niño y de cada situación.

Esta reflexión sobre las prácticas desde la interacción de las docentes con las familias, abre camino al examen de la segunda subcategoría, que refiere a las concepciones docentes en torno *apropiación del período de iniciación*, estudiadas desde la perspectiva de la construcción del vínculo familia–centro educativo. Desde este punto de vista se explorará: el lugar central de la familia durante el período de iniciación, los efectos que este dispositivo genera en la organización familiar, el lugar del descubrimiento que supone el comienzo de la

escolaridad y los impactos subjetivos que promueve en todos los actores educativos involucrados.

En primer lugar, serán analizadas las concepciones docentes en torno a la *apropiación del período de iniciación*, desde la perspectiva de la construcción del vínculo familia–centro educativo, destacando el lugar central del niño y sus padres durante el período de iniciación.

Estas concepciones docentes se ven reflejadas en las siguientes expresiones:

“Es así, el niño, el núcleo familiar y la parte institución, es un triángulo. No pueden separarse uno del otro. Hay que entender que es un equipo, que estamos trabajando en pos de que si ellos quieren lo mejor para su hijo, nosotros también. Lo fundamental es que están las personitas y nosotros trabajando para ellos” (E_A).

“Los momentos institucionales que se puedan generar en esa construcción de vínculo va a depender mucho de cómo institucionalmente se miran y se vean esos padres. Aparte de lo institucional y de la dirección, también nosotras, como personas, o sea, cómo me paro yo a hablar con esos padres” (E_M).

En las palabras de las maestras surge claramente la concepción del ingreso a la educación inicial representado como un triángulo, es decir, como un proceso dinámico en el que están incluidos el niño, su familia y el jardín de infantes. Estas concepciones docentes se vinculan con la apropiación del período de iniciación tanto por parte del sistema educativo como familiar, como una pieza clave en el comienzo de la interrelación entre ambos sistemas.

Desde este estudio se plantea que la forma en que se construya el vínculo familia–centro educativo, incidirá en las etapas educativas posteriores. En estos fragmentos de entrevistas, las maestras expresan que esta construcción de vínculo depende tanto del sistema familiar como de la institución educativa, en donde la disponibilidad tanto de las docentes como de la dirección ocupa una función significativa.

En segundo término, se analizarán las concepciones docentes en torno a la *apropiación del período de iniciación*, desde la perspectiva de la construcción del vínculo familia–centro educativo, destacando los efectos que produce el período de iniciación en la organización familiar. Estas concepciones de las maestras se ven reflejadas en las siguientes expresiones:

“Por lo pronto, tienen que organizarse en un horario que tienen que venir a llevárselo y a traerlos. Organizar la vida familiar, si trabajan, si no trabajan” (E_M).

En las palabras de las docentes aparece claramente la concepción de que el período de iniciación tiene repercusiones en la organización de las rutinas diarias de las familias. Desde

este estudio se sostiene que la construcción de modelos de interacción en la interfase familia-jardín de infantes, promueve que el sistema familiar comience a organizarse en función del sistema educativo. En esta investigación se postula que la finalidad última en la búsqueda de coherencia de las acciones que se realizan en el hogar y en la escuela, es que ello contribuya al desarrollo del niño desde una perspectiva integral.

Estas consecuencias del período de iniciación en la organización de la dinámica familiar pueden pensarse más allá de las prácticas cotidianas y asociarse con lo planteado en el marco teórico desde el paradigma sistémico. Desde esta perspectiva, el inicio de la escolaridad supone un riesgo para el equilibrio homeostático y dinámico del sistema familiar, dado que implica movimientos. Estos cambios deberán ser orientados por las familias a través de mecanismos que apunten a mantener el equilibrio sistémico, sin perder de vista los impactos subjetivos que el ingreso a la educación inicial produce tanto en los niños y sus padres como en las docentes.

Por lo antes expuesto se analizarán las concepciones docentes en torno a la *apropiación del período de iniciación*, desde la perspectiva de la construcción del vínculo familia-centro educativo, a punto de partida de los impactos subjetivos que esta etapa educativa produce en los todos actores involucrados. Estas concepciones de las maestras se ven reflejadas en las siguientes expresiones:

“Y moviliza. Habrá papás y mamás más recios, menos recios, que demuestren más o demuestren menos, pero en todos impacta” (E_M).

“El adaptarse unos a otros, porque todos nos estamos adaptando” (E_A).

“La iniciación nos abarca a todos. Porque la iniciación es un momento en que hay que tener especial cuidado con la planificación. No creo que se pueda iniciar así irreflexivamente” (E_D).

En las palabras de las docentes aparece mencionada la conceptualización de que el período de iniciación produce impactos subjetivos en todos: el niño, la familia y las maestras. Según señalan las docentes, estas repercusiones afectivas son expresadas en mayor o menor medida, en función de las características personales de los actores educativos. Asimismo, las maestras destacan la necesidad de conceptualizar las prácticas, reflexionando sobre la planificación de esta etapa educativa. El diseño y la implementación por parte de las maestras del período de iniciación, resulta fundamental dado que contribuye a la apropiación de este dispositivo, acompañando y orientando al niño y sus padres en esta etapa educativa.

Por último, se analizarán las concepciones docentes en torno a la *apropiación del período de iniciación*, desde la perspectiva de la construcción del vínculo del sistema familiar con el

educativo, centradas en el descubrimiento que supone para ambos sistemas el comienzo de la escolaridad. Estas concepciones de las maestras aparecen reflejadas en las entrevistas de la siguiente manera:

“Porque todo es nuevo, es nuevo el niño, nuevo los padres, para ellos es nuevo el edificio, es nueva la maestra, el funcionamiento, el habituarse a entrar a una institución que tiene determinadas pautas, determinadas formas de hacer y estar” (E_M).

“Van descubriendo y me pasó en el año, que van descubriendo y dicen: ‘Ay maestra, mirá como aprendió esto, mirá con esto como aprende tal cosa y mirá’. Como que se llevan esa sorpresa y ahí los entusiasma muchísimo más” (E_M).

“Mi experiencia es que es mejor empezar con las familias hacer una instancia primera de recorrida, que el niño venga de la mano de su papá, que conozca ese nuevo lugar, ese nuevo espacio, ese otro adulto que lo va a estar esperando y que se vaya ese día de la mano de su papá” (E_D).

En las palabras de la directora, se refleja la necesidad de que un adulto referente sostenga el proceso del niño en el inicio de la escolaridad. Como ya fue mencionado en este capítulo, el niño necesita un referente adulto en el tránsito del sistema familiar al educativo, el que cumpliría la función de acompañarlo y sostenerlo, respetando el proceso a través del cual va conquistando el nuevo entorno escolar, a través del desarrollo de la seguridad y la autonomía.

A partir del ingreso de los niños al centro educativo, se comienza a construir una interrelación y un conocimiento mutuo entre el sistema familiar y el educativo. En las expresiones de las docentes se destaca el papel que ocupa el descubrimiento de nuevos aprendizajes en el inicio de la escolaridad, tanto en los niños y sus padres como en las maestras. Esta sorpresa ante lo nuevo, se despliega en diferentes planos: en los vínculos, en los espacios, en los funcionamientos, promoviendo un conjunto de expectativas tanto en las familias como en las docentes, las que serán caracterizadas y analizadas en el siguiente apartado.

5.2. Desde las expectativas

5.2.1. Desde las expectativas de las familias

En las entrevistas con las familias, fueron formuladas interrogantes que se dirigían a conocer cuáles eran sus expectativas acerca del período de iniciación. Con este cuestionamiento, se buscaba responder otra de las preguntas de investigación que refería al modo en que inciden las *expectativas de las familias* en la construcción del vínculo familia-centro educativo en el período de ingreso de los niños a la educación inicial.

Desde esta investigación se conciben a las expectativas como una serie de ideas previas, de supuestos en torno al ingreso de los niños al jardín de infantes. Se considera que el desarrollo de esta serie de creencias globales en torno al inicio de la escolaridad de los niños, tiende a incidir en la construcción del vínculo familia-centro educativo. Se plantea que las expectativas permiten identificar los factores que intervienen en el comienzo del ciclo escolar, lo que cual resulta fundamental para el análisis de la construcción del vínculo familia-escuela en esta etapa educativa.

A continuación serán descritas y analizadas las ideas expresadas por las familias en las entrevistas en profundidad, en torno a la categoría *expectativas sobre el período de iniciación*. A partir de esta categoría, surgen las siguientes subcategorías de análisis: en primer término, aparecen los *aspectos subjetivos*, relacionados con las proyecciones realizadas en el niño y con la movilización afectiva. En segunda instancia, surge el *aprendizaje*, asociado con la socialización y con los contenidos curriculares. Por último, se encuentra la *participación*, entendida desde la continuidad del sistema familiar con el educativo.

En primer término, dentro de la categoría *expectativas de las familias sobre el período de iniciación*, surge la subcategoría referida a los *aspectos subjetivos*, relacionados con las proyecciones realizadas en el niño y con la movilización afectiva. Estos aspectos subjetivos aparecen reflejados en las entrevistas en profundidad con los referentes familiares:

“Pensé que le iba a costar un poquito más” (E_F_1).

“Él te dice, no se llora en la escuela, hay niños que lloran, abuelita. No pensamos que se adaptara tan fácil, pensamos que iba a llorar” (E_F_2).

“La verdad que yo pensé que iba a sufrir horrible, la verdad que no pensaba que fuera a agarrarlo tan así de una, quedarse en una clase y obedecer a otros. Yo no pensé que fuera a quedarse así de una, pero ya el primer día, solita, viene entra y se agarra de la fila. La verdad que a mi me tiene asombrado” (E_F_9).

“Mira, me encantó el período de adaptación que van agregando horas y de lo corto que es, porque hubieron otros lados que es mucho más largo el período de adaptación y veo que así, por ejemplo como ahora, no entrando con ellos y todo que se va a hacer más fácil porque van a llorar al principio pero después se olvidan. XXX, por ejemplo, me llora al principio y después sale re-contento y le digo: “¿y lloraste?” y me dijo: “no, ya soy grande”, me dice. Si, teníamos un poco de miedo de que empezara la escuela y con gente que no conoce ¿cómo va a ser? ¿se adaptará? ¿se quedará? ¿le gustará? en casa se pensó eso ¿cómo lo tratarán? y todo ese miedito lo hemos tenido pero ya de hace tiempo que estábamos pensando, con gente que no conocemos y que él tiene sus costumbres. Hubo ese pensamiento en casa” (E_F_4).

“No tan ansiosa como está ahora, pensé que iba un poco a llorar, a no querer venir, pero no, la verdad me sorprendió, me sorprendió y bastante” (E_F_7).

A través de estas expresiones puede verse cómo las familias construyen diferentes expectativas en torno al período de iniciación. En los referentes adultos aparecen expectativas en torno a las dificultades, que son proyectadas en las manifestaciones de los niños durante el período de iniciación de la escolaridad. Los referentes adultos plantean que si los niños lloran es porque tienen problemas en la adaptación al centro educativo, adjudicando, por tanto, un valor negativo al llanto.

Este planteo puede ser puesto en diálogo con la teoría sistémica, la que propone que el ingreso al sistema educativo supone un movimiento en el equilibrio homeostático y dinámico del sistema familiar, y por consecuencia, movilizaciones afectivas en todos sus integrantes. Se entiende que el llanto durante el período de iniciación es una de las formas de expresión que poseen los niños para manifestar la angustia que supone separarse diariamente de su familia y adaptarse a las exigencias del sistema educativo. Desde el enfoque socio-ecológico de Bronfenbrenner (1979), se comprende al niño en el conjunto de sistemas interrelacionados, que va implicándose progresivamente en el ambiente y por ello influyendo sobre este, reestructurando el medio en el que vive. Por este motivo, este autor plantea que se requiere de una acomodación mutua entre el ambiente y la persona, por lo que la interacción entre ambos es bidireccional y recíproca.

No obstante, a través de las expresiones de los referentes adultos puede observarse que se proyectan en el niño expectativas tanto positivas como negativas, con respecto al comienzo de la escolaridad, dando cuenta que la iniciación de la escolaridad produce movilización de

la historia personal de los padres en torno a sus propias experiencias de separación que suponen el ingreso al sistema educativo. En relación a la dinámica familiar surgen temores a lo desconocido, ya que el ingreso al jardín de infantes implica tanto para los niños como para sus padres, una experiencia de separación vivida como un cambio significativo dentro del sistema familiar. Desde este estudio se señala que la manera en que cada familia afronte y elabore estos movimientos dependerá de las experiencias anteriores de separación, que facilitarán o dificultarán el afrontamiento de las nuevas situaciones que se presentan.

En segunda instancia, dentro de la categoría *expectativas de las familias*, surge el *aprendizaje* como subcategoría, asociado con la socialización y con los contenidos curriculares. Dentro de esta subcategoría se ubican: el vínculo con pares y el espacio lúdico como socialización. Estos aspectos se ven reflejados en las palabras de los referentes adultos de la siguiente manera:

“Pero siempre hay niños que son agresivos. El entorno, teníamos miedo en ese sentido, porque como lo veíamos a él, él veía que dos niños se pegaban y ya te decía: “se están pegando”, porque es cero agresividad. Y digo, bueno, al jardín tiene que venir” (E_F_2).

“Ahora vienen, hacen un ratito, juegan un ratito afuera y ya está. Capaz que cuando tenga que hacer algún deber, algo, ya capaz que hecha un poco para atrás. Pero a ella le gusta, está contenta” (E_F_9).

“Uno de los nenes que está en primero, salió sabiendo todo de acá, como que le enseñan” (E_F_8).

En las expresiones de los referentes adultos, el centro educativo aparece ubicado tanto como un espacio de socialización como de aprendizaje académico, poniendo el peso en los contenidos curriculares. Las familias plantean que surgen otros posibles aprendizajes, que se relacionan con la posibilidad de los niños de interactuar con pares, formando parte de un grupo. Los referentes familiares también señalan que el comienzo de la escolarización cumple una función educativa desde la incorporación de contenidos curriculares, apuntando a la estimulación del desarrollo infantil. Los padres manifiestan que en la educación inicial no hay deberes, asociando el jardín de infantes con la ausencia de exigencias curriculares, las que son ubicadas a nivel escolar.

En este sentido, el centro educativo es percibido por los referentes adultos como un espacio donde los niños tienen la posibilidad de disfrutar, en un ambiente enriquecido de estímulos. De esta manera, el tránsito por esta etapa educativa estaría asociado por las familias con lo

lúdico, con la diversión, con lo disfrutable, en un contexto que favorece el desarrollo de las potencialidades de los niños.

Asimismo, algunas de las expectativas de los referentes adultos, se vinculan con las creencias de las familias sobre los efectos esperados de la escolarización de los niños. Por este motivo, dentro de la categoría de las *expectativas de las familias*, se analiza la subcategoría *participación*, entendida desde la continuidad familia-centro educativo. Estas expectativas de las familias se ven reflejadas en los siguientes fragmentos de entrevistas:

“Para mí le va a hacer muy bien, va a hacer un cambio, mismo en él, en el comportamiento, de que le van a enseñar cosas nuevas y le van a enseñar, porque lo podés educar y todo pero con las maestras es distinto” (E_F_4).

“La verdad, me gustó mucho el período de adaptación, me gustó mucho y eso de venir con los padres y compartir tres días con los niños y ver todo la verdad me pareció muy bien” (E_F_4).

“La verdad que las maestras conmigo muy bien. Yo conozco a casi todas, la verdad que no me puedo quejar” (E_F_7).

En las expresiones de las familias aparece la conceptualización de que existe una continuidad entre la familia y el centro educativo, ambos percibidos como espacios educativos. Desde la perspectiva de la integralidad del niño se considera necesario que la participación del sistema familiar en el educativo se oriente hacia la construcción de consensos. El objetivo es que desde ambos sistemas se promueva la coeducación, desde los aportes que cada uno puede ofrecer. Para ello, resulta necesario fortalecer el contacto entre ambos sistemas, a través de canales fluidos de comunicación, orientados a favorecer los aprendizajes de los niños, potenciando adecuadamente su desarrollo, desde una perspectiva integral. En la participación del sistema familiar en el educativo, resulta fundamental tener en cuenta las expectativas docentes en torno a la construcción del vínculo entre ambos sistemas, las que serán estudiadas y analizadas a continuación.

5.2.2. Desde las expectativas de las docentes

En las entrevistas con las docentes, se indagaron cuáles eran sus expectativas sobre del período de iniciación. Con esta interrogante se buscaba responder una de las preguntas de investigación, referida al modo en que inciden las *expectativas de las docentes* en la construcción del vínculo familia-centro educativo en el período de ingreso de los niños al jardín de infantes.

En este apartado, se describen las subcategorías identificadas a partir de las reflexiones realizadas por las docentes en las entrevistas en profundidad, en torno a la categoría *expectativas sobre el período de iniciación*. Se describen las siguientes subcategorías de análisis: en primer término, se identifica el *sentido que le atribuyen las maestras al ingreso a la educación inicial*. En segunda instancia, se describen las expectativas docentes en relación a las *vivencias que suscita el comienzo de la escolaridad*. Por último, la tercera subcategoría se vincula con las expectativas docentes en torno a la *construcción del vínculo familia-centro educativo*.

En primer lugar, dentro de la categoría de las expectativas, se describe como subcategoría el *sentido que las docentes atribuyen al ingreso a la educación inicial*. El análisis se realiza desde la perspectiva del valor educativo que las maestras otorgan al comienzo de la escolaridad. Esta subcategoría de análisis se ve reflejada en las siguientes expresiones docentes:

“En la familia sigue primando la idea de que el niño va a venir a jugar. Las expectativas de los chiquilines son de jugar, a ellos les llama la atención porque el ambiente me parece que es estimulante, lo que ven y lo que hay los estimula” (E_D).

“Había un porcentaje que lo traía por el interés de que esté con otros niños, para que juegue. No tanto por el valor educativo. Después sí, se fue dando otro proceso. En realidad lo ven como que vienen en un principio a socializar, a jugar” (E_M).

“Que estén con ganas de aprender, que esté la curiosidad y que quieran y que sepan que hay distintas maneras de poder hacer eso. Incentivar y propiciar todo lo que sea curiosidad e investigar, experimentar” (E_M).

En las palabras de las maestras aparecen, por un lado, sus expectativas referidas a que tanto el niño como la familia, esperan que el jardín de infantes funcione como un espacio para la socialización, donde lo lúdico ocupa un papel preponderante, aparentemente en

desmedro de los aprendizajes académicos. Estas expresiones hacen pensar, que las docentes separan los espacios lúdicos de las instancias de aprendizaje, dando cuenta de que estos espacios no tendrían valor educativo. Estas manifestaciones revelan las ideas previas de las educadoras en torno a los aprendizajes, los que ubican exclusivamente vinculados a lo académico, desvalorizando los espacios lúdicos o de socialización como instancias valiosas de aprendizajes. Desde este estudio se plantea que los espacios de juego son indispensables desde el período de la primera infancia, dado que además de estimular el desarrollo, permiten recrear la realidad desde la satisfacción y el disfrute.

No obstante, las docentes esperan que los infantes muestren curiosidad, ganas de aprender, de investigar y de experimentar. Esta expectativa de las maestras referida a los niños puede ser asociada con los planteos filosóficos de Reggio Emilia, que fueron mencionados en el marco teórico. Estas propuestas educativas están centradas en la capacidad exploratoria y reflexiva de los niños, lo que supone que el docente se ubique en un lugar de acompañamiento, siendo el niño protagonista de sus aprendizajes.

Por otra parte, en la subcategoría referida a las expectativas en torno al *sentido que le atribuyen las maestras al ingreso a la educación inicial*, se ubica el análisis relacionado con el inicio del jardín de infantes entendido como salida exogámica. Desde esta perspectiva, la maestra ocuparía el lugar de la tercerización (Guerra, 2007). Estas expectativas de las docentes se aprecian en las siguientes expresiones:

“¿Cómo me meto yo tercerizando en esta cuestión de separación?” (E_M).

“Yo creo que los niños esperan encontrar otro mundo, distinto al familiar, del que conocen, es la puerta que empieza a abrirse de la casa para afuera, el espacio siguiente que conocen es la institución escolar, o sea, es como la primera puerta hacia todo el resto del mundo, ni más ni menos” (E_D).

En el discurso de las docentes se ven reflejadas las expectativas en torno a la función de tercerización (Guerra, 2007) que cumplirían las maestras en el ingreso a la educación inicial. Esta función puede ser asociada con los planteos realizados en el marco teórico, con respecto al modelo propuesto por Bronfenbrenner (1979). Este autor señala que el niño a lo largo de su desarrollo se encuentra en relación con distintos entornos, con los cuales establece diversas interrelaciones. En primer término, el niño crece dentro de su microsistema, generalmente ubicado en su familia. Cuando el niño ingresa a la educación inicial, comienza a construirse el mesosistema, dado que su microsistema se empieza a vincular con un sistema más amplio como lo es el sistema educativo. En este nivel, la calidad del mesosistema familia-jardín de infantes es un aspecto fundamental para potenciar

el inicio de la escolaridad. En definitiva, desde este estudio se señala que la escuela puede desempeñar un importante papel en la salida exogámica del niño, ejerciendo esta función social, constituyéndose así en un muy relevante factor de protección para la infancia.

Asimismo, tal como fue mencionado en el marco teórico, esta función de tercerización (Guerra, 2007) llevada a cabo por la maestra cumpliría funciones relacionadas con la estructuración del psiquismo de los niños. Se señala que el ingreso a la educación inicial interviene en la construcción subjetiva del niño, dado que la constitución del aparato psíquico no solo se produce en los vínculos establecidos en el ambiente familiar sino también con las docentes. Por este motivo, desde esta investigación se destaca el lugar preponderante que ocupan las docentes en el proceso de construcción de la subjetividad, dado que los vínculos que establecen los niños con los adultos con los cuales interactúan cotidianamente, dejan huellas en su constitución psíquica.

Pero ¿de qué forma intervienen las docentes en la construcción de la subjetividad de los niños? Se plantea que las maestras portan el desafío y la responsabilidad de ofrecerles a los infantes una visión novedosa del mundo, diferente a la aportada por la familia. De esta manera, las maestras favorecen el reconocimiento del sí mismo, a través del descubrimiento de vínculos construidos en el centro educativo, entendido como un nuevo entorno físico y social, lugar de experiencias y aprendizajes, más allá del sistema familiar.

Tal como fue mencionado en el marco teórico, Guerra (2009) señala que el jardín de infantes aparece como escenario de construcción de subjetividad a través de los vínculos que establecen los niños con los docentes con los cuales interactúan cotidianamente, dejando huellas en su constitución psíquica. Según este autor esta función de tercerización (Guerra, 2007) podría ser cumplida por los docentes, dado que se ubicarían en un “lugar” tercero, abriendo el camino hacia el mundo social.

A través de estos nuevos vínculos, las docentes tienen la posibilidad de mostrar un mundo novedoso a los infantes, dándoles la oportunidad de comenzar a discriminarse de sus vínculos primarios y vivenciarse por fuera de su familia. Se propone que esta posibilidad de la maestra posee implica ubicarse en el lugar de la tercerización (Guerra, 2007), promoviendo el comienzo del proceso de separación del sistema familiar e introduciendo al niño en un nuevo mundo simbólico, a partir de una serie de vivencias que impactan tanto en el infante y su familia como en el docente.

Por este motivo, a continuación se hace referencia a la subcategoría relacionada con las *vivencias que suscitan las expectativas docentes en el comienzo de la escolaridad*. En primer término se realiza el análisis referente al supuesto de las maestras de que el inicio del jardín de infantes promueve angustia y ansiedad tanto en los niños como en los padres. Estas expectativas docentes se aprecian en las siguientes expresiones:

“Y los niños, no sé exactamente con qué idas vienen, me gustaría saberlo. ¿Qué es que lo que esperan encontrar? Yo los veo los primeros días y detectas ansiedad y miedo y temor y angustia. Son miedos y temores y angustias que hay que transitar para poder crecer” (E_D).

“Es un período que repercute mucho en la angustia para el padre. Creo que los padres más bien vienen con temores, no con ganas de obstaculizar, vienen con sus miedos propios que está en nosotros que se transformen en confianza” (E_A).

En las palabras de las maestras aparecen reflejadas las expectativas en torno a las vivencias que suscita el comienzo de la escolaridad tanto en los niños como en los padres. Estos sentimientos se vinculan con lo mencionado en el marco teórico, con respecto al pasaje del niño desde el sistema familiar al educativo, cuando el niño vive “su primera separación parcial, diaria y regular del hogar” (Etchebehere, et. Al. 2008, p. 91). Se encuentra dentro de lo esperado que esta separación produzca intensa angustia y ansiedad en el sistema familiar, dado que supone un cambio significativo, implicando el desafío de afrontar circunstancias desconocidas para todos los integrantes de la familia.

Por otra parte, las expresiones de las docentes hacen referencia a que solamente aparecen vivencias negativas en relación al ingreso al jardín de infantes. En ese sentido, las maestras consideran que la función docente sería la de aliviar al niño y a sus padres de estos sentimientos, a través de la construcción de un vínculo de confianza que implique apoyo emocional y disponibilidad afectiva. En las palabras de las docentes, la iniciativa para la construcción de ese vínculo, parte del centro de educación inicial y se dirige hacia el sistema familiar.

En segundo lugar, el siguiente análisis refiere a las *vivencias que suscitan las expectativas docentes en el comienzo de la escolaridad* relacionadas con el supuesto de las maestras que el inicio del jardín de infantes es un proceso singular tanto para el sistema familiar como para el educativo. Estas expectativas docentes se aprecian en las siguientes expresiones:

“Yo tengo mi cabeza de maestra y de acuerdo a mi experiencia, esa es mi primera propuesta y después veré cuan maduros están. Tuve nenes que lloraban y gritaban a mares y otros que entraban divinos” (E_M).

“Y después hay eventualmente niños que precisan una adaptación distinta, no hay problema si vemos que una mamá tiene que venir más veces. Hemos tenido algunas madres que vienen más días, porque el nene no se quiere quedar sin la mamá, no se queda. Entonces, preferimos evitar el forcejeo y el tironeo, para desprender a toda costa, bueno, antes de llegar a eso, vení mamá, entrá un ratito” (E_D).

Del discurso de las docentes surgen expectativas en torno a los procesos singulares que se producen en cada sistema familiar y cómo impactan en el sistema educativo, implicando en ambos una transformación. En cuanto a los padres, supone que acompañen al niño, teniendo en cuenta sus tiempos y su manera de elaboración de la separación. Desde el jardín de infantes, implica la planificación del período de iniciación de forma flexible, en función de las características personales de cada niño, respetando su proceso individual.

Asimismo, las maestras mencionan que prefieren evitar el “forcejeo y tironeo” para “desprender” al niño de la madre. Desde este estudio se coincide con lo planteado por las docentes, en el sentido de que la separación del niño de sus padres es un proceso singular, en el cual es necesario evitar situaciones de violencia que puedan generar una mayor angustia y ansiedad tanto en el niño y sus padres como en las docentes. Por este motivo, desde esta investigación se propone que es preciso que tanto desde el centro de educativo como desde la familia, se adecuen las estrategias del período de iniciación en función de las características particulares, respetándose los procesos afectivos y los tiempos necesarios para la elaboración de los impactos subjetivos que supone el ingreso al sistema educativo.

De esta manera, en tercer término se hace referencia a la subcategoría relacionada con las *expectativas docentes en relación a las vivencias que suscita el ingreso a la educación inicial*. En ese sentido, se analizan los aspectos subjetivos suscitados en el comienzo de la escolaridad. Estas expectativas de las maestras aparecen reflejadas en las siguientes expresiones:

“Uno tiene que estar predispuesto a dar mucho afecto, paciencia, escuchar y saber esperar el momento para poder actuar en pos de algo. En especial, para mí este período es desgastante, es muy desgastante” (E_A).

“Son esas cosas que te enternecen y te hacen ser mejor persona también. Porque uno también saca, te ayudan a sacar lo mejor” (E_A).

“Que logren quedarse el tiempo acá felices, eso sería lo que me gustaría poderlos conocer, yo qué sé, ves las caritas. La idea sería que ellos pudieran quedarse acá a gusto y que tuvieran ganas de venir para mí una de las cosas vitales en toda la educación inicial es como más allá de lo que ellos puedan aprender como contenido, que estén las ganas de aprender, que esté la

curiosidad y que quieran y que sepan que hay distintas maneras de poder hacer eso...que pueden" (E_M).

En las expresiones de las docentes surgen los aspectos subjetivos tanto de los niños como de las maestras. Con respecto a las educadoras, ellas describen al período de iniciación como "desgastante", lo que pone en juego la subjetividad de las maestras desde un aspecto negativo. Este desgaste docente se relacionaría con la entrega personal vivida como exigencia desde lo vincular, dado que las maestras señalan que el ingreso de los niños al jardín de infantes supone "dar mucho afecto, paciencia, escuchar". Cabría interrogarse acerca de qué otros factores contextuales estarían incidiendo en este desgaste de las docentes y qué papel jugaría en la construcción del vínculo de la familia con el centro educativo.

No obstante, las maestras manifiestan que el comienzo de la escolaridad, y por tanto, el inicio del vínculo con los niños da la oportunidad de que se pongan en juego afectos positivos, como la ternura. Según relatan las docentes, estas emociones favorecen la expresión de los aspectos constructivos de su personalidad, contribuyendo a ser "mejores personas".

En cuanto a los aspectos subjetivos, la visión de niño que aparece reflejada en este fragmento de las entrevistas con las docentes puede ser articulada con los planteos realizados por Martinis (2006), los que fueron mencionados en el marco teórico. Este autor ubica al niño como "posibilidad" poniendo el énfasis en sus potencialidades, en sus atributos. Las propuestas de este autor pueden ponerse en diálogo con los planteos realizados por las docentes que comprenden al niño desde su plena realización, contemplando sus "ganas de aprender" y su "curiosidad". Tal como fue señalado en el marco teórico, el ingreso a la educación inicial supone proveer a los niños de espacios que habiliten el aprendizaje, a través de la experiencia y el descubrimiento, brindándoles la oportunidad a la expresión de sus intereses.

Este estudio propone que resulta fundamental que desde el comienzo de la escolaridad el niño se encuentre en una institución educativa que tenga en cuenta tanto los aspectos subjetivos como los instrumentales. Para que los niños puedan enriquecer y ampliar su desarrollo, requieren de un marco educativo que habilite y promueva las condiciones necesarias para el despliegue de sus potencialidades.

En cuarto lugar, se hace referencia a las *expectativas docentes en relación a las vivencias que suscita el ingreso a la educación inicial*, vinculadas con la disponibilidad de las

maestras durante el período de iniciación. Estas expectativas de las maestras aparecen reflejadas en las siguientes expresiones:

“Y mi disponibilidad, también el espacio físico, la empatía que naturalmente pueda tener o no tener, poderme dar cuenta de eso, poder facilitar las cosas” (E_M).

“Trabajar en pos del niño siempre. Brindando lo mejor desde lo pedagógico, lo social, lo afectivo” (E_A).

Como puede observarse en este fragmento de entrevista, las docentes manifiestan que durante el período de iniciación la disponibilidad ocupa una función significativa, tanto desde el punto de vista pedagógico, como social y afectivo. Esta disponibilidad se encuentra estrechamente relacionada con su empatía, con la capacidad de escuchar y devolver las demandas de las familias, facilitando y promoviendo la relación afectiva, que permite la accesibilidad incondicional. Esta disponibilidad de las docentes se vincula con la filosofía de Reggio Emilia, la que fue mencionada en el marco teórico, donde la escucha cumple un papel esencial en el vínculo de las docentes con los infantes. Desde esta propuesta pedagógica, la escucha se entiende como la capacidad de percibir lo que los niños quieren comunicar, no solo a través de las palabras, sino de los gestos, los movimientos y el arte, incluso a través del silencio.

Finalmente, la última subcategoría se vincula con las expectativas docentes en torno a la *construcción del vínculo familia–centro educativo*. Dentro de esta subcategoría se analizará en primer lugar, la expectativa de las maestras en relación con la pertenencia, que se comienza a establecer desde el período de iniciación de la escolaridad. Esta pertenencia aparece expresada por las docentes de la siguiente manera:

“¡Me encantaría que les encante la maestra que les tocó en el jardín! Que vengan con determinada confianza o que puedan conocer e ir construyendo esa confianza y vayan conociendo y vayan viendo y que tengan ganas también de traer a sus hijos al jardín. Que se sientan con la confianza de poder conocer a la maestra, de poder conocer el jardín” (E_M).

El tema de la pertenencia se encuentra estrechamente vinculado con la confianza, en el sentido de que la construcción del vínculo de confianza favorece el sentimiento de pertenencia a la institución educativa. Por este motivo, resulta necesario poner en diálogo las expectativas docentes en torno a la confianza con las expresiones de las familias en relación a esta temática. Desde la perspectiva de las familias, la confianza supone considerar al centro educativo como un espacio seguro, por su capacidad de contención afectiva y comprensión. Estos aspectos también aparecen reflejados en las expectativas de las maestras, dado que destacan la importancia del vínculo de confianza desde el comienzo

de escolaridad. En las expresiones de las docentes, la confianza surge como una necesidad, en el sentido de que favorece la continuidad en la interfase familia–jardín de infantes, y en ese sentido, colabora en la construcción del vínculo del sistema familiar con el educativo.

Asimismo, las docentes describen su rol desde la idealización, mencionando que les “encantaría que les encante la maestra”. Esta postura de “maestro ideal” se relaciona con las expectativas de las docentes en cuanto a su función educativa desde el deber ser. Desde esta perspectiva, cabría interrogarse qué implicaría para las educadoras ubicarse en este lugar, qué características tendrían los “maestros ideales” y de qué forma incidiría esta postura, desde el ideal, en la construcción del vínculo con los niños y con los padres reales que ingresan al jardín de infantes.

En segundo término, se analizarán las expectativas de las maestras en relación a la *construcción del vínculo familia–centro educativo* vinculadas con la participación de las familias en el jardín de infantes, que se comienza a construir desde el ingreso de los niños y sus padres al centro de educación inicial. Esta participación aparece expresada por las docentes de la siguiente manera:

“Nosotros esperamos que nos puedan acompañar, que puedan participar de las instancias. La participación está marcada también por ese vínculo que hablamos durante la entrevista. Más bien hay grupos donde la participación se ha fomentado, el vínculo se ha generado de mejor manera y los padres responden mejor. Difícilmente tengas de casualidad y por factores externos grupos poco participativos, es lo que se construyó. La respuesta está en lo que se construyó” (E_D).

“¿Qué participación? ¿Qué entendemos por participación? ¿Cómo los queremos participando? Los momentos institucionales que se puedan generar en esa construcción de vínculo va a depender mucho de cómo institucionalmente se miran y se vean esos padres y qué participación se quiere y después, aparte de lo institucional y de la dirección, también de nosotras como personas, o sea, cómo me paro yo a hablar con esos padres” (E_M).

“La construcción, yo creo que siempre se trata de ir de menos a más. De menos a más siempre, que el aporte es callado, escuchando y después se empiezan a soltar, se empiezan a involucrar. Creo que la participación de ellos, como decía la maestra, que siempre busca que ellos estén presentes para que no se sientan por fuera, sino que son parte también de la educación” (E_A).

Las palabras de las maestras aportan una gran cantidad de elementos en relación a la participación. La participación es uno de los elementos claves en la interrelación de la familia con el centro educativo, siendo esta temática uno de los asuntos más complejos en la trama relacional. Asimismo, desde este estudio se plantea que la forma en que interactúen el

sistema familiar y el educativo acompañando el proceso de inicio de la escolaridad, incide en las primeras etapas del ingreso de los niños al sistema educativo.

Las maestras señalan que con la participación “se trata de ir de menos a más”, lo que supone la instalación de un proceso de construcción de vínculo donde la disponibilidad de tanto de la familia como del jardín de infantes ocupa un papel preponderante. En estas primeras instancias de encuentro del sistema familiar con el educativo, se estaban comenzando a generar los espacios que más adelante van a dar lugar a la participación, a través de la construcción del vínculo del sistema familiar con el educativo.

En este fragmento de entrevista, las docentes se sitúan desde el lugar del cuestionamiento, interrogándose sobre el concepto de participación y sobre qué forma de participación de las familias admite el sistema educativo. Esta perspectiva de las maestras puede relacionarse con lo señalado en el marco teórico, donde se afirma que la participación implica un diálogo horizontal del sistema familiar con el educativo, que habilita las acciones conjuntas orientadas hacia la coeducación.

En ese sentido, el objetivo principal de la participación es potenciar el desarrollo integral de los niños, desde la continuidad del sistema familiar al sistema educativo. Se propone que lo fundamental es la coherencia de las acciones educativas que se realizan tanto en el hogar como en la escuela. Se entiende que la participación de las familias en el ingreso de los niños a la educación inicial favorece la construcción del sistema familia-escuela.

Por este motivo, en tercera instancia, se examina la subcategoría relacionada con las expectativas docentes en torno a la *construcción del vínculo familia-centro educativo*. Dentro de esta subcategoría, se analizarán las expectativas de las maestras en relación con la comunicación que se instala entre el sistema familiar y el educativo desde el ingreso de los niños al jardín de infantes. Esta comunicación aparece expresada de la siguiente manera:

“Que podamos llegar a tener una apertura al diálogo que entiendan que estamos haciendo lo mejor por cada uno y para todos” (E_A).

“Otra parte fundamental y más en la primera entrada, poder tener la entrevista con cada familia, porque trabaja el vínculo entre la familia, el conocimiento mutuo. El poder pautar otro montón de cosas y tener más idea uno también cómo se va a mover. Yo hago un cronograma base pero más que súper flexible. De hecho a los papás no les cuento las tres semanas porque aparte se arman un cuete de novela” (E_M).

“Yo creo que el papel mío es importante pero en realidad el central es el del docente, porque yo puedo abrir la puerta, puedo recibir, puedo estar a las ordenes con los padres para lo que precisen y tratar de mediar y resolver conflictos y tratar de entender las expectativas del otro pero en realidad la que está a cargo de su hijo es la docente y el padre pone en esa persona la expectativa, no tanto en mí, la pone con el docente. Me parece que está más depositado en el docente” (E_D).

En primer lugar, en las expresiones de las maestras, se destaca el lugar de la entrevista como instrumento que permite lograr el acercamiento inicial de la familia con el jardín de infantes, apuntando a favorecer la comunicación. En esa instancia, los educadores apelan a la comprensión recíproca y la definición de ciertos acuerdos que fortalecen el período de ingreso de los niños al centro educativo. Con la entrevista, el docente comienza a construir una cercanía con la familia, en un diálogo horizontal que apunta a la complementariedad de las acciones educativas, sin perder de vista que el niño es el centro.

Desde la perspectiva de la directora, la comunicación del centro educativo con la familia estaría centrada en el docente. La función de la dirección quedaría circunscripta a la mediación entre la maestra y la familia, en caso de que se susciten conflictos. Las maestras manifiestan la eventualidad de que existan interferencias, las que aparecen reflejadas cuando mencionan la posibilidad de la confusión por parte de los padres en el manejo de la información. Estos malentendidos en la comunicación dan cuenta de las percepciones mutuas, prejuicios y creencias, que se encuentran instalados en las maestras.

Desde este estudio se señala, que este conjunto de ideas previas que portan las docentes incidiría en la construcción del vínculo familia–escuela, dado que funcionaría como obstáculo en la comunicación. Por este motivo, se considera que la construcción del vínculo del sistema familiar con el educativo se vería favorecida a través de la promoción de instancias de diálogo entre docentes y padres. Estos contactos del sistema familiar y el educativo habilitarían la posibilidad tanto del encuentro como del desencuentro, dando espacios para la expresión del conflicto.

Tal como fue mencionado en el marco teórico, aceptar el conflicto como parte de la dinámica institucional implica darle un lugar de problema, lo que supone el enriquecimiento mutuo de todos los actores sociales. Por este motivo, se propone que en el ingreso a la educación inicial resulta fundamental que se potencien los canales de comunicación, a punto de partida de los aportes que cada sistema puede ofrecer, orientando sus acciones hacia el diálogo y la comprensión mutua.

5.3 Desde las prácticas

5.3.1 Desde las prácticas de las familias

En las entrevistas con las familias, se indagaron cuáles eran sus prácticas durante el período de iniciación. Se buscaba responder una de las preguntas de investigación, referida al modo en que inciden las *prácticas de las familias* en la construcción del vínculo de la familia con el centro educativo en el ingreso de los niños al jardín de infantes. Las prácticas permiten identificar los factores relacionados al comienzo del ciclo escolar, lo cual resulta fundamental para el análisis de la construcción del vínculo familia– centro educativo.

Desde este estudio se postula que las prácticas llevadas a cabo tanto por los padres como por las docentes durante el comienzo de la escolarización, incide en las primeras etapas del ingreso de los niños al sistema escolar. Asimismo, se señala que estas prácticas pueden tener importantes repercusiones sobre el desarrollo de los niños, dado que tanto las familias como la escuela son responsables de los procesos educativos, como sistemas complementarios y diferenciados.

A continuación, serán descritas y analizadas las expresiones de las familias, en torno a la categoría prácticas de las familias durante el período de iniciación. A partir de este análisis, surgen las siguientes subcategorías: en primer término aparecen las *anticipaciones* que llevan a cabo las familias. En segunda instancia surge la *inclusión*, asociada con el manejo del espacio y del tiempo durante el período de iniciación de la escolaridad. Por último, se encuentran las *repercusiones* que tiene esta etapa educativa en el sistema familiar.

En primer término, se analiza la subcategoría *anticipación*, haciendo alusión a las prácticas que realiza la familia durante el período de iniciación. Esta subcategoría es expresada en las entrevistas por las familias de la siguiente manera:

“Claro, yo los primeros días ya sabía que iba a estar una o dos horas máximo, le decía que iba a estar un ratito en la escuela y después vamos para casa. El segundo día no se quería venir para la escuela, pero después le fui explicando de a poco, ya vas a estar más tiempo sola ahí en la escuela, ya vas a estar con los compañeritos” (E_F_7).

“En si ella ya sabía más o menos lo que era por mis sobrinas, que siempre le decían: ‘la prima va al jardín, esto y lo otro’. Y ella ya quería venir. Entonces siempre le decíamos: ‘porque vos

cuando vayas al jardín, ya vas a tener una maestra, vas a jugar con los niños y vas a tener un recreo, comen la merienda'. Entonces ya sabía más o menos lo que era" (E_F_9).

"Cuando digo: 'vamos a la escuela', viene con una emoción que es impresionante. Viene saltando, un poco más, a la escuela. Entonces, le encanta, le fascina venir a la escuela" (E_F_5).

Las palabras de los referentes familiares transmiten la idea de que las familias consideran necesario anticipar a los niños a través del discurso, lo que va a suceder cuando ingresen al centro educativo. Esta anticipación funciona como una estrategia familiar que favorecer el tránsito por el período de iniciación de los niños, presentando al jardín de infantes como un espacio para disfrutar y compartir. Desde la perspectiva sistémica, se considera que la implementación de esta estrategia por parte del sistema familiar, es utilizada para preparar a sus integrantes para el comienzo del ciclo escolar, apuntando a mantener el equilibrio homeostático y dinámico del sistema.

Desde este estudio se postula que estas prácticas en relación a la anticipación inciden favorablemente en la elaboración de los temores, ansiedades y angustias que genera la separación diaria y parcial por el ingreso a la educación inicial. Por este motivo, las prácticas relacionadas con la anticipación son una forma de preparar a los niños para el período de iniciación, promoviendo la construcción de vínculos que los sostengan afectivamente y estimulen la posibilidad de disfrutar el ingreso al ámbito educativo.

En segunda instancia, dentro de la categoría prácticas de la familia durante el período de iniciación surge la subcategoría referida a la *inclusión*, en el sentido de sentirse formando parte de la comunidad educativa. Ello aparece asociado con el manejo del espacio y del tiempo durante el período de inicio de la escolaridad. Esta subcategoría aparece expresada por las familias de la siguiente manera:

"Me sentí bastante incluida, porque ya te digo, con mi otra hija vine un día solo y con ella, si bastante, con ella más" (E_F_1).

"Capaz que fue un poco largo, ¿no? pero ¡ta! Ella se adaptó bien. Yo me sentí impecable, vine, nos sentamos todos a jugar ahí. La verdad que una calidez, la maestra vino, hola, ¿qué tal? Se presentó. Mismo XXX ya dijo quién era. La verdad que los primeros días yo quedé encantado, la verdad que sí, la verdad que muy bien" (E_F_9).

"Ella quiere quedarse más tiempo igual acá." (E_F_7).

En las expresiones de los referentes familiares, el niño y su familia aparecen ocupando un papel preponderante durante el período de iniciación. El centro educativo es percibido por las familias, como un lugar seguro, confiable y disfrutable, donde hay tiempo y espacio para

el desarrollo de las potencialidades individuales, dentro de un marco afectivo que sostiene, cuida y habilita.

Por otra parte, las familias mencionan que el período de iniciación es un proceso gradual, donde si bien se trabaja en grupo, se tiene en cuenta la individualidad y las necesidades particulares, respetándose los tiempos de cada niño. Desde este estudio se señala, que durante el período de inicio de la escolaridad surge lo colectivo por la conformación del grupo, asociado con la promoción de prácticas singularizantes. En definitiva, se plantea que el ingreso a la educación inicial puede desempeñar un importante papel en la construcción de la identidad individual de los niños, constituyéndose así en un factor de promoción del desarrollo infantil.

Finalmente, dentro de la categoría prácticas de la familia durante el período de iniciación, se encuentran la subcategoría referida a las *repercusiones* que tiene esta etapa educativa en el sistema familiar. Estas repercusiones aparecen expresadas por las familias de la siguiente manera:

“Si, siempre nos vamos de acá conversando, qué hiciste hoy, me dice: ‘hoy pintamos’. Ella me cuenta todo, porque a veces le digo que hiciste hoy, y me dice: ‘jugamos’ y después yo más tarde le digo ‘contale a papá qué hiciste hoy’ y ella le cuenta otra cosa, como que dice: ‘hoy pegamos’, me dice. Ella me cuenta todo, lo que va haciendo. En realidad sí, nos cambió a nosotros la rutina, digo, el levantarnos un poco más temprano para poder prepararnos para llegar en hora acá, levantarse más temprano, porque ella siempre se levantaba a las 11 y media de la mañana, ahora es a las 9. Pero lo está llevando lo más bien, por suerte, se va adaptando” (E_F_5).

“Si, pasaba todo el día en casa y ahora que viene a la escuelita, dale que hay que aprontarse para la escuelita y todo y eso, fue un cambio, en casa fue un cambio, ya despertarse más temprano, ya tratar los tiempos y todo eso” (E_F_4).

“A mí se me complicó un poco, porque claro mi chiquilín sale a las tres, entra a las ocho y sale a las tres de la tarde, venir a levantarla a ella a las tres. Ahora lo está yendo a buscar mi hermana. Pero más allá de todo, me arreglé bastante bien” (E_F_7).

Las familias refieren a sus prácticas realizadas durante el período de iniciación de la escolaridad como mecanismos que favorecen la comunicación del niño con sus padres, dando lugar a procesos de simbolización. Desde este estudio se plantea que el ingreso al jardín de infantes constituye para los niños una oportunidad de complejización psíquica, a través del desarrollo de nuevas elaboraciones simbólicas. Se sostiene que el comienzo de la escolaridad permite que la relación entre padres e hijos se extienda y se flexibilice a través del lenguaje, habilitando el despliegue psíquico en los niños. El ingreso a la educación inicial promueve la incorporación y estimulación del lenguaje, suscitado a través del intercambio

con otros. Por este motivo se considera que la intensificación del mundo simbólico da la posibilidad de potenciar los procesos de comunicación, los que a su vez favorecen los vínculos interpersonales.

En las palabras de los referentes adultos, las prácticas relacionadas con el período de iniciación aparecen de diversas formas. En algunas familias, las prácticas surgen interfiriendo en la dinámica y la organización familiar, afectando los tiempos, desde el lugar de la dificultad. Sin embargo, otras familias se refieren a las prácticas realizadas durante el período de iniciación como dispositivos organizadores de las rutinas familiares, contribuyendo en la regulación y el equilibrio homeostático del sistema.

Por este motivo, desde este estudio se sostiene que las prácticas llevadas a cabo por las familias durante el ingreso de los niños a la educación inicial, intervienen en el sistema familiar, ya sea entendidas desde el lugar del obstáculo como desde la organización y la regulación. Asimismo, se plantea que las prácticas de las familias durante el período de iniciación se encuentran asociadas con las prácticas de las docentes, las que serán caracterizadas y analizadas en el siguiente apartado.

5.3.2. Desde las prácticas de las docentes

Finalmente, se indagaron cuáles eran las prácticas docentes durante el período de iniciación, pretendiendo responder una de las preguntas de investigación referida al modo en que inciden las prácticas de las maestras en la construcción del vínculo de la familia con el centro educativo en el ingreso de los niños al jardín de infantes.

A continuación, serán descriptas y analizadas las expresiones de las docentes, en relación a la categoría referida a las *prácticas de las maestras durante el período de iniciación*. A partir de este análisis, surgen las siguientes subcategorías: en primer término se examina el *ejercicio de la función docente* durante el período de iniciación. En segunda instancia, se investiga acerca de la *construcción del vínculo familia–centro educativo* desde la perspectiva de las prácticas docentes.

En primer término, se describe y analiza la subcategoría referida *al ejercicio de la función docente*, a punto de partida de sus prácticas relacionadas con la comunicación entre las maestras y las familias. Desde esta perspectiva, aparecen las siguientes expresiones de las docentes:

“Porque también en el período de iniciación yo trato y les cuento a los papás que vamos a ir cada día, si el grupo está apto. Como conociendo o descubriendo diferentes modalidades de juego en el jardín. Entonces un día vamos a jugar en el patio, un día vamos a jugar en la sala de juegos, un día vamos a jugar en los rincones. Como cada espacio descubriéndolo. Siempre doy como mucha conversación, o sea, salgo y les cuento a los papás: hoy fuimos a tal cosa, el que quiere le cuenta o no le cuenta, sale, no sale. Pero después que el papá te va conociendo y se anima, él mismo viene y pregunta o te cuenta o te dice: “estuviste trabajando con las plantas porque fue a casa y me dijo que las plantas tal y tal cosa” (E_M).

Las maestras expresan que la comunicación entre la familia y el jardín de infantes como práctica llevada a cabo durante el período de iniciación favorece la construcción de la continuidad y la coherencia de las acciones educativas. El desarrollo de la comunicación entre el sistema familiar y el educativo, da la posibilidad de que ambos participen de las acciones educativas, favoreciendo los aprendizajes de los niños. Como ya fue mencionado en este capítulo, se propone que el principal objetivo de la interacción entre el sistema familiar y el educativo es la promoción de la coeducación, desde los aportes que ambos sistemas pueden ofrecer.

Asimismo, se sostiene que el intercambio de información entre la familia y el jardín de infantes, da la posibilidad de compartir responsabilidades en torno a lo educativo, potenciando el desarrollo integral de los niños. Desde esta perspectiva, se propone que la construcción del vínculo del sistema familiar con el educativo se favorece a través de la apuesta a la comunicación entre docentes y padres, la que habilita la puesta en común de los objetivos educacionales. La posibilidad de apostar a la comunicación entre ambos sistemas da lugar a la evaluación continua de los procesos educativos, los que serán analizados a continuación.

Por este motivo, en segunda instancia, se caracteriza y analiza la subcategoría referida al *ejercicio de la función docente*, tomando en cuenta las prácticas relacionadas con la evaluación del proceso educativo. Desde esta perspectiva, aparecen las siguientes expresiones de las maestras:

“Vos después con ellos y más tan chiquitos, cuando haces como un tipo de raconto o algún tipo de cosa, o mirando el portfolio o trabajando con la carpeta que ellos se llevan los trabajos. Pero ellos saben y dicen: ‘Mirá acá tal cosa’ ‘Mirá, acá tal otra’. En el momento también les das como una apoyatura para ese transcurrir del tiempo” (E_M).

“Lo planteo en tres semanas. Ahora, voy a ver qué sucede, porque coincide este año que las tres semanas empieza turismo después. Y yo sé que después de turismo, algún algo va a haber. Igual voy a ver cómo terminan antes de turismo, o sea, eso también lo voy a ir viendo cuando los conozca y vaya trabajando. En un principio está pensado la primera semana, los divido en dos, son 24 nenes que tengo por ahora y vienen una hora y una hora” (E_M).

Las docentes aluden en su discurso, por un lado, a la evaluación de los niños, a través de sus producciones gráficas. Esta práctica docente permite observar el proceso singular que realiza cada niño a lo largo del año. Se considera que la habilitación de las docentes para que los niños lleven sus producciones gráficas al hogar (en la carpeta o el portfolio) da la posibilidad que sus trabajos sean observados también por sus padres. Se señala que esta práctica docente contribuye a la comunicación del sistema familiar con el educativo, y de esta manera, a la construcción del vínculo familia-jardín de infantes.

Por otra parte, las docentes describen la forma en que organizan el período de iniciación para ese grupo en particular, indicando que es fundamental que se realice una evaluación continua mientras dure esta etapa. Esta práctica docente relacionada con la evaluación, llevada a cabo durante el ingreso de los niños al jardín de infantes, permite analizar la planificación, tomando en cuenta los mecanismos utilizados y la metodología empleada. Esta evaluación del funcionamiento del grupo y de los niños en su singularidad durante el período de iniciación, permite la posibilidad de cambios o modificaciones en la planificación,

lo que se vincula con la flexibilidad de las prácticas docentes, las que serán analizadas a continuación.

De esta manera, en tercer lugar, se describe y analiza la subcategoría referida al *ejercicio de la función docente*, a punto de partida de la planificación de las prácticas del período de inicio de la escolaridad. Desde esta perspectiva, aparecen las siguientes expresiones de las maestras:

“El año pasado se dio la particularidad de que yo me había armado un cronograma, había dividido el grupo en dos, o sea, las cosas que uno puede previo planificar. Y se dio que el grupo fue mucho más rápido de lo que yo había estipulado y se aceleró eso, o sea, si fue marcando ese ritmo, se marca ese ritmo” (E_M).

“La idea es que puedan ellos hacer un títere de varilla con ese objeto. Mi idea de este año es que sea una brujita. En lugar de hacerlo el día de la reunión de padres, mañana dárselo a esos papás, esperar al primer día que ellos vengan porque también así ellos ven que es la maestra la que se los da” (E_M).

En estos fragmentos de entrevista, las docentes describen la forma en que han planificado las prácticas concretas en relación al período de iniciación. Las maestras plantean que utilizarán un títere de varilla con forma de “brujita”, el que entregarán a los niños el primer día de clase. Se considera que esta práctica docente apunta a la construcción del vínculo del niño con el docente, lo que puede vincularse con las concepciones docentes en torno al inicio de la escolaridad. Dentro de las concepciones, las maestras destacan la importancia de la construcción del vínculo de confianza, dando cuenta del significativo papel que juegan los aspectos subjetivos desde el ingreso de los niños a la educación inicial. Esta descripción de las prácticas de iniciación será articulada más adelante con los aportes de la observación participante, lo que permitirá analizarlas más profundamente.

En cuarto término se caracteriza y analiza la subcategoría referida al *ejercicio de la función docente*, tomando en cuenta las prácticas llevadas a cabo durante el período de inicio de la escolaridad, en relación con el valor de la experiencia y la trayectoria. Desde esta perspectiva aparecen las siguientes expresiones de las maestras:

“En realidad, el año pasado ellos, al menos lo que experimenté fue que fueron y vinieron copados y las traían fascinados. El año pasado hicimos hormiguitas y las hormiguitas estuvieron también de alguna forma en el año” (E_M).

“La estrategia que venimos usando este año que yo la traigo de mi propia práctica personal de mis años de maestra porque a mí me funcionaba, es generar en esa reunión de padres un objeto que

se va a la casa con el padre y que es la excusa para que ese niño vuelva al jardín a traerlo, que tiene forma de osito, de muñeco, de conejito, de lo que sea, y que, bueno, se establece una consigna que hay que decorarlo con el niño y que el padre tiene que hablar de la escuela a través de ese objeto” (E_D).

“He hecho muchos cambios a lo largo de mis períodos de iniciación y creo que a medida que van pasando los años he ido encontrando los mejores caminos, los que veo que me dan más resultado. Yo hablo mucho con las maestras de mi propia experiencia y trato de trasladar lo que me parece que da resultado. Siento que tengo cosas para aportarles” (E_D).

En las palabras de la directora se destaca el significativo valor que le atribuye a la trayectoria docente, como acumulado de experiencias exitosas en la puesta en práctica del período de iniciación. Estas prácticas pueden relacionarse con el concepto de *habitus*, propuesto por Bourdieu (1991), que fue mencionado en el marco teórico. Esta conceptualización supone una serie de costumbres que se han instalado a lo largo de la historia, estableciéndose como disposiciones adquiridas y produciendo prácticas en función de las experiencias del pasado. Desde esta perspectiva, las experiencias pasadas de la directora son trasladadas a las docentes, quienes las toman como insumo para la implementación de las prácticas actuales llevadas a cabo en el período de iniciación.

Por otra parte, resulta interesante destacar que la directora menciona “mis períodos de iniciación”, haciendo alusión a sus experiencias personales en relación a esta etapa. Esta forma de expresarse da cuenta, por una parte, que la directora ha realizado una construcción personal en torno al período de iniciación, aportándole creatividad y autoría. Por otro lado, permite pensar que el inicio de la escolaridad atraviesa a todos los integrantes del colectivo docente, generando una serie de vivencias que van mucho más allá de lo académico.

Asimismo, este relato de las prácticas expresadas por la dirección puede ponerse en diálogo con las propuestas realizadas por las maestras en relación al período de iniciación. De la comparación de estas descripciones, puede observarse que existe una discrepancia en cuanto a quién entrega el objeto a los niños: en las palabras de las maestras, las maestras lo entregan directamente a los niños, en el discurso de la dirección, las maestras entregan el objeto a los referentes familiares.

Resulta interesante analizar esta discordancia, que puede relacionarse con distintas posturas acerca de lo que supone la construcción de vínculos en el período de inicio de la escolaridad. Con respecto a la práctica referida por las maestras, como fue mencionado en el apartado anterior, se orienta a la construcción del vínculo de confianza del niño con el

docente desde el ingreso a la educación inicial. En cuanto a la postura planteada desde la dirección, podría relacionarse con la necesidad de que los referentes familiares participen e intervengan durante el período de iniciación, sosteniendo y acompañando este proceso. Esta forma de llevar a cabo la práctica de iniciación se vincula, por un lado, con el valor que la dirección le atribuye a la experiencia y a la trayectoria y por otra parte, con el ejercicio de poder que será analizado a continuación.

De esta manera, en quinta instancia, se identifican y analizan las prácticas de las maestras durante el período de iniciación, relacionadas con la subcategoría de análisis referida al *ejercicio de poder de las docentes*. Desde esta perspectiva, aparecen las siguientes expresiones de las maestras:

“Puntualmente si hay algo específico de cada niño, la maestra se lo va a decir a la directora. Pero la participación del padre siempre se trata de tener el vínculo lo más llegado posible, que es importantísimo. El que toma las riendas de lo que va a pasar es el docente con el padre” (E_A).

En las palabras de las docentes no aparece claramente identificado sobre quién es depositado el ejercicio de poder en el ámbito educativo. Por una parte, las decisiones parecen estar ubicadas en las maestras o en la directora, por lo que predominaría el modelo jerárquico. Sin embargo, las docentes destacan la importancia de la participación de los padres, a través del vínculo cercano de la familia con el centro educativo.

Resulta necesario relacionar estas diversas formas de ejercer el poder con la participación, temática que ya fue abordada en este apartado. La participación fue comprendida desde el diálogo horizontal, apuntando a la toma de decisiones compartidas. Se sostiene que las prácticas que las docentes describen en relación al ejercicio del poder, parecen alejarse de los discursos en relación a la participación. En ese sentido, no queda claro en las palabras de las docentes, cómo se produce la toma de decisiones en este centro educativo y qué papel juega la familia en estas decisiones.

En sexto lugar, se describe y analiza la subcategoría referida al *ejercicio de la función docente* desde los símbolos y las marcas que aparecen en las prácticas de las maestras, durante el período de inicio de la escolaridad. Desde esta perspectiva, aparecen las siguientes expresiones de las maestras:

“Empieza a ser como la marca del inicio” (E_D).

“Después queda por ahí o es parte del primer trabajo de la carpeta como un símbolo del inicio” (E_D).

En las palabras de la dirección, aparecen mencionadas tanto las marcas como los símbolos relacionados con el inicio de la escolaridad. Estas señales indican un comienzo, siendo significativas dado que constituyen marcas propias del período de iniciación. Estos símbolos presentes en las prácticas de las docentes durante el comienzo de la escolaridad, tienen relación con lo mencionado por las familias en cuanto a las concepciones centradas en el niño y la familia. Según expresan los referentes familiares, el período de iniciación de la escolaridad impacta afectivamente tanto en el niño como en sus padres, dejando marcas y generando movimientos dentro de la homeostasis del sistema familiar. De esta forma, las marcas y símbolos presentes tanto desde la perspectiva del niño y sus padres como desde las docentes, dan cuenta de la significativa importancia que supone el inicio de la escolaridad para todos los actores educativos involucrados.

En séptimo lugar, se caracteriza y analiza la subcategoría referida al *ejercicio de la función docente*, tomando en cuenta las prácticas relacionadas con el lugar que las maestras le otorgan a la asistencia de los niños durante el período de iniciación. Desde esta perspectiva, aparecen las siguientes expresiones de las maestras:

“¿Qué puede ser un obstáculo? Pienso que el niño no venga, que no lo traigan, que no se puede hacer un buen contacto con él, que no sea de continuo, que venga un día y que falte tres. Es malo para el docente que está al frente del grupo y malo para el niño porque no se termina nunca de adaptar. Ha pasado que ya el grupo está formado, está entrando en un ambiente de armonía y viene ese niño y obstaculiza, se tira para atrás un montón de cosas” (E_A).

“Una de las cosas que les pido a los papás es la asiduidad en este período” (E_M).

En estos fragmentos de entrevista, aparece claramente la importancia que las docentes atribuyen a la continuidad de la asistencia de los niños durante el período de iniciación. Las maestras comprenden el ausentismo de los niños en esta etapa educativa como un obstáculo, tanto en relación al funcionamiento del grupo como para el proceso particular del niño.

Como fue mencionado en el capítulo de los antecedentes, se destaca el resultado de investigaciones realizadas a nivel nacional (Fraga y Silva, 2011) en relación a la asistencia intermitente y la deserción en la educación inicial. En ese estudio se señala que en la falta de continuidad en la asistencia pueden estar incidiendo otros factores, como la valoración de los aprendizajes por parte de las familias en esta etapa educativa, lo que podría estar relacionado con las características del vínculo familia– centro educativo. Estos resultados están en línea con los planteos realizados por las docentes, en el sentido que la continuidad

en la asistencia de los niños favorece la construcción del vínculo de la familia con el jardín de infantes, desde la valoración de esta etapa educativa.

Finalmente, se realiza el análisis de la subcategoría referida a la *construcción del vínculo familia-centro educativo* desde la perspectiva de las prácticas docentes. Dentro de esta subcategoría, surge en primer lugar, el tema de la participación relacionado con la comunicación de las familias con el centro educativo, lo que es expresado por las maestras en las entrevistas de la siguiente manera:

“A mí me encanta trabajar mucho con los padres. El año pasado, por ejemplo, fueron las entrevistas, después hicimos los portfolios, las tapas de los portfolios, después para las salidas y los paseos, fuimos al súper, que vamos al liceo, que vamos acá, siempre llevando madres o padres diferentes. De hecho, terminamos a fin de año teniendo una tarde de juegos de familia, allá abajo en los árboles que estuvo re-divertido” (E_M).

“Que el maestro pueda mostrar los aprendizajes, explicitarlos de alguna manera, eso favorece el vínculo. Yo trato de que el jardín muestre lo que hace. Por eso, la entrada es hasta el salón y tenemos pizarritas en las puertas de los salones para que el maestro pueda comunicar lo que hizo. Por ejemplo, hoy observamos caracoles, ¿no? Entonces ese padre que llega y que está esperando a su hijo en la puerta, ve eso y dice: ‘hoy miraron caracoles ¡mirá qué lindo! Y se van con los nenes de la mano hablando de los caracoles” (E_D).

En las palabras de las docentes surge con claridad la importancia de la comunicación que no sólo es a nivel del lenguaje sino también en las prácticas relacionadas con el inicio de la escolaridad. En estas prácticas aparece la comunicación vinculada con la participación de las familias en actividades en el jardín de infantes, desde el lugar de la gratificación y el disfrute, tanto para los padres como para las maestras. Este diálogo da lugar no solo a la participación, sino también a la continuidad de los aprendizajes entre la familia y el centro educativo, ambos percibidos como espacios educativos.

Como ya fue mencionado en este capítulo, desde la perspectiva de la integralidad del niño se considera necesario que la participación del sistema familiar en el educativo apunte a la construcción de consensos, orientados hacia la corresponsabilidad educativa de ambos sistemas. El objetivo último es que ambos sistemas promuevan la coeducación, desde los aportes cada uno puede ofrecer. Por este motivo, se destaca que la comunicación como práctica docente, llevada a cabo durante el período de iniciación, favorece la construcción del vínculo familia-centro educativo. Esta valoración de la participación de las familias en el jardín de infantes desde el ingreso a la educación inicial, se relaciona con la pertenencia, temática que será desarrollada a continuación.

De esta manera, se analizan las prácticas de las maestras durante el período de iniciación, relacionadas con la subcategoría referida a *la construcción del vínculo familia-centro educativo*. Dentro de esta subcategoría, se destaca en segundo lugar, el tema de la pertenencia identificado en las siguientes expresiones de las maestras:

“Entonces, cuando el niño llega con ese objeto, encuentra que todos los demás también tienen y eso genera un sentimiento de pertenencia, de identidad, que facilita, que habilita el diálogo con el docente, porque, que bueno, que lindo, y cómo se llama, y quién lo pintó y quién te ayudó y miren el de Fulanito. Genera diálogo. Va y vuelve a generar diálogo, vuelve a generar pertenencia, vuelve a generar eso de que tengo que volver, porque lo tengo que llevar y que después me lo puedo llevar otra vez a mi casa” (E_D).

En este fragmento de entrevista, la dirección describe la práctica de iniciación que utilizan en este jardín de infantes, referida al objeto que le entregan las maestras a los niños en el comienzo del año. Desde la perspectiva de la dirección, esta práctica genera sentimiento de pertenencia y de identidad en el sentido que favorece la comunicación del centro educativo con la familia.

Por otra parte, la directora señala que el niño no puede realizar solo esta construcción de pertenencia e identidad, sino que necesita de la presencia de adultos referentes, integrantes tanto del núcleo familiar como del jardín de infantes, que lo acompañen en el tránsito desde el sistema familiar al educativo. Esta necesidad de acompañamiento es entendida, desde la dirección, como un requisito, imprescindible para que comiencen a sentir que forman parte de la comunidad educativa.

Se señala que desde la perspectiva de las prácticas docentes, este proceso de inicio de la escolaridad supone disponibilidad afectiva y escucha, apuntando a que esta etapa educativa tenga el menor costo emocional posible para los niños. Tal como menciona la directora, la presencia de adultos referentes dentro del jardín de infantes, genera en el niño tanto seguridad y confianza, como sentimientos de identidad y pertenencia, que le permiten sentirse protegido y querido.

De esta manera, el jardín de infantes en el comienzo de la escolaridad se instala como el lugar donde la generación de pertenencia e identidad juegan un significativo papel en la construcción del vínculo del sistema familiar con el educativo. Se plantea que el niño necesita de referentes adultos tanto integrantes de su familia como del jardín de infantes, que lo acompañen en la construcción de la pertenencia e identidad, desde la disponibilidad afectiva y el sostén emocional.

La posibilidad de que el docente se ubique en sus prácticas desde la disponibilidad y la escucha, se encuentra profundamente relacionada con la empatía de las maestras, la que será analizada a continuación. Por este motivo, en tercera instancia, dentro de la subcategoría referida a la *construcción del vínculo familia–centro educativo* desde la perspectiva de las prácticas docentes llevadas a cabo durante el período de iniciación, se analiza la importancia de la empatía de las maestras, expresada de la siguiente manera:

“Yo desde mi rol soy consciente, o al menos trato de serlo. En lo que la objetividad es una construcción, de poder mirar y tomar las cosas sabiendo que es una mamá que está dejando a su hijo, o sea, contemplar determinadas cosas desde mi hacer docente para tenerlo en cuenta en cómo manejarlo” (E_M).

Tal como ya fue mencionado en las concepciones docentes relacionadas con el período de iniciación, la empatía supone que las maestras puedan ponerse en el lugar de los referentes familiares adultos. En este fragmento de entrevista, las docentes expresan que tienen presente la separación que supone el ingreso a la educación inicial, tanto para los padres como para los niños, ubicándose y actuando desde la empatía. Se plantea que esta posibilidad de las maestras de comprender y actuar en función de la diversidad de situaciones que pueden darse en las familias, supone una actitud flexible por parte de las docentes, que aporta a la construcción del vínculo familia–centro educativo.

En ese sentido surge la interrogante acerca del lugar que ocupa la subjetividad de las docentes en el inicio de la escolaridad de los niños. En este fragmento de entrevista, las maestras mencionan la posibilidad de comprender desde su rol como docentes lo que supone la separación tanto para el niño como para sus padres. Sin embargo, no parecen estar en juego los aspectos subjetivos del docente, su historia personal en relación al comienzo de la escolaridad, su forma de elaborar las separaciones. Por este motivo, se señala que la empatía de las maestras es necesaria no solo desde su rol como docentes sino también desde el punto de vista de su subjetividad, dado que en el inicio de la escolaridad resulta movilizante para todos los actores educativos.

En cuarto lugar, dentro de la perspectiva de las prácticas docentes, se analiza la subcategoría referida a la *construcción del vínculo familia–centro educativo*, comprendida desde la habilitación por parte de las familias, para que la maestra pueda introducirse en el vínculo madre–hijo. En las entrevistas, aparecen las siguientes expresiones docentes en relación a esta temática:

“Lo ideal para mí en mi fantasía sería el papá jugando con el niño y que yo me pueda meter en esa dinámica, jugando y que sea la mamá que me habilita a entrar ahí, que le muestra que yo soy

alguien de confianza, que puede hablar conmigo, que puede jugar, eso va a ser paulatino y va a ser después de la construcción del vínculo” (E_M).

Estas palabras de las maestras pueden vincularse con el lugar de tercerización (Guerra, 2007), que ya fue trabajado en este capítulo. Este concepto fue relacionado con una de las funciones que cumpliría el ingreso al jardín de infantes en la estructuración psíquica de los niños, en el sentido de su importante papel en la salida exogámica. Asimismo, desde la perspectiva de las prácticas de las docentes durante el período de iniciación, los educadores mencionan que la madre sería la encargada de habilitar a la maestra a entrar en vínculo con el niño.

Se señala que para que la maestra pueda cumplir la función de tercerización (Guerra, 2007) sería necesario que existiera una construcción del vínculo de confianza de los padres con la maestra. Esta idea se relaciona con lo ya mencionado anteriormente, en el sentido de que el niño necesita de adultos referentes que lo acompañen en la construcción del vínculo de confianza con el docente, que lo ayude a elaborar los temores e la inseguridad que genera el tránsito del sistema familiar al educativo.

Por otra parte, en el discurso de las docentes, el ejercicio de esta función de tercerización (Guerra, 2007) estaría ubicado en el lugar ideal, de la fantasía, a través de actividades lúdicas. Esta imagen de “maestro ideal” introducida a nivel del discurso, puede vincularse con los ideales de las docentes en cuanto a las prácticas concretas llevadas a cabo en el ingreso de los niños a la educación inicial.

En este apartado, ya fue trabajado el concepto de “maestro ideal”, donde se lo relacionó con las expectativas de las docentes en cuanto a su función educativa desde el deber ser. Ahora, desde la perspectiva de las prácticas docentes, cabría interrogarse qué implicaría para los educadores realizar acciones desde el lugar del “maestro ideal” y de qué forma incidirían estos ideales en las prácticas llevadas a cabo durante el período de iniciación.

Para finalizar, desde la perspectiva de las prácticas docentes se observa que cada día del período de iniciación transcurre como un proceso, con un inicio, un desarrollo y un cierre, lo que es expresado en las entrevistas de la siguiente manera:

“Y también es esa cosa, el enganche. En la adaptación, cada día en el momento de cierre trato de hacer un nuevo recontrato para mañana y un enganche para mañana. O sea, me voy a llevar algo del jardín para llevar y hacer en casa y después vuelvo” (E_M).

Las maestras hacen referencia al objeto que entregan durante el período de iniciación y que los niños llevan a su casa y deben volver a traerlo al jardín de infantes al día siguiente. Con

esta práctica las docentes van estableciendo un proceso, a través del cual los niños y sus padres se van incorporando de forma paulatina al centro educativo. Se señala que con estas prácticas las docentes establecen puentes entre el sistema familiar y el educativo, promoviendo la construcción en conjunto del vínculo entre ambos sistemas. Las maestras en las entrevistas plantean que cada día acontece como un proceso, donde apuestan a la continuidad a través de prácticas que generen expectativas y motiven a continuar asistiendo al centro educativo.

En síntesis, se sostiene que las prácticas llevadas a cabo tanto por las familias como por las maestras durante el período de inicio de la escolarización, repercuten en el ingreso de los niños al sistema escolar. Asimismo, se destaca que estas prácticas tienen significativas repercusiones sobre el desarrollo de los niños, dado que tanto el sistema familiar como el educativo se encuentran comprometidos en los procesos educativos de los infantes, como sistemas complementarios y diferenciados. En la medida en que se construya el vínculo familia-centro educativo, estos puentes van a ser más sólidos dando lugar a una mayor coherencia en las acciones educativas, y en definitiva, en la estimulación del desarrollo infantil desde una perspectiva integral.

5.3.3. Aportes desde la Observación Participante

En este apartado, serán analizados los datos obtenidos a través de la observación participante. Como fue mencionado en el diseño metodológico, este estudio se inscribió dentro de la metodología etnográfica, orientada hacia la comprensión de la construcción del vínculo familia–centro educativo, desde del significado de los actores sociales que participan en la etapa de ingreso de los niños al jardín de infantes.

Para llevar a cabo el análisis de la observación participante, se realizará una triangulación de la información recabada en las entrevistas con las docentes con la obtenida en las observaciones participantes, articuladas con el marco teórico. Esta triangulación supondrá la comparación del análisis proveniente de la categoría “prácticas docentes” con datos obtenidos en las observaciones participantes las que serán articuladas con aportes provenientes de las distintas líneas teóricas. El objetivo de la triangulación será confrontar el plano discursivo con las prácticas docentes concretas, buscando identificar los acuerdos y las contradicciones que pudieran existir, teniendo como guía el marco teórico ya explicitado en este estudio.

5.3.3.1. Primeras instancias de encuentro de las familias con el centro educativo

La primera reunión del comienzo de año lectivo fue realizada con todas las familias cuyos niños concurren al jardín de infantes, con la dirección y las docentes. Es de destacar que este acto fue llevado a cabo con todos los integrantes de la comunidad educativa, circunstancia que puede analizarse como forma de recibir a las familias del jardín de infantes desde un colectivo docente que se encuentra disponible y receptivo.

Esta manera de dar la bienvenida a las familias remite a la idea de integralidad, dando cuenta que existen acuerdos institucionales que involucran a todos los integrantes del centro educativo. Esto supone pensar que las familias van a ser recibidas y sostenidas por el grupo de docentes, mostrando que es una institución educativa que puede organizarse y prepararse como colectivo para acoger a los niños y sus familias en el jardín de infantes.

Asimismo, en este primer encuentro la directora presentó a las docentes e informó sobre el funcionamiento del centro educativo. Esta comunicación puede ser entendida como una manera de encuadrar las reglas institucionales, mostrando que existe un conjunto de normas que deben conocerse y respetarse dentro del jardín de infantes. La explicitación de

las reglas por parte de la directora supone la presentación de un encuadre que funciona como marco, que permite sostener los procesos que se van a desarrollar dentro de la institución.

Luego de este primer encuentro de las todas las familias del jardín de infantes con la directora y las maestras, las docentes invitaron a los referentes adultos a dirigirse a los distintos salones de clase. En esa reunión inicial, las docentes de nivel tres informaron a los padres la manera en que se iba a desarrollar el período de iniciación y destacaron que “la adaptación es para todos”. Esta afirmación de las maestras pone el énfasis en que si bien son los niños los que comienzan el ciclo escolar, el ingreso al sistema educativo tiene repercusión en todos los actores involucrados.

Este impacto afectivo fue observado durante el trabajo de campo en los referentes adultos, en los maestros y en los niños. En los padres esta movilización afectiva fue detectada durante el período de iniciación en los momentos del desprendimiento de los niños, expresando verbal y corporalmente lo difícil que resultaba el proceso. En cuanto a los infantes, la movilización afectiva fue observada durante las tareas de campo en varias situaciones, manifestada tanto verbalmente (“quiero ir con mi mamá”) como a través del llanto. Con respecto a las maestras, también manifestaron impactos subjetivos durante el período de iniciación, los que fueron mencionados en las entrevistas:

“Es un período re-importante, muy importante porque es poner en marcha todo lo que después va a llevarse en desarrollo durante todo el año, el conocer a los padres, conocer a los niños. El adaptarse unos a otros, porque todos nos estamos adaptando y creo que es re-importante ya que es lo que nos va a dar el punta pie inicial de lo que va a hacer la puesta en trabajo después” (E_A).

Estas expresiones dan cuenta de que el ingreso de los niños al jardín de infantes moviliza a todos los integrantes de la comunidad educativa. Desde las maestras el período de iniciación supone una adaptación recíproca a partir de la cual se va a desarrollar un proceso educativo y afectivo durante el año. Desde este estudio se propone que si bien la planificación y la implementación del período de iniciación es para los niños y sus familias, también para las docentes es una manera de prepararse, anticipándose a los impactos que esta etapa va a generar en ellas.

Otro elemento a destacar de los momentos iniciales de encuentro se relaciona con las primeras instancias de separación de los infantes con sus padres, cuando comenzaron a aparecer momentos de angustia de los niños. Con respecto a las docentes se apreciaron diferentes actitudes: en el caso de algunos niños, cuando empezaban a llorar se los

intentaba contener, se lo sentaban en la falda o llamaban a los padres para que vinieran a buscarlos. Sin embargo, en una situación en particular con un niño, se dejó que permaneciera angustiado durante las dos horas que suponía la jornada escolar, sin prestarle mayor atención. A partir de esta situación surgen una serie de interrogantes con respecto al niño y en relación al impacto subjetivo sobre la observadora y el equipo docente.

En cuanto al niño que permaneció llorando, cabe destacar que durante los días en que los referentes adultos concurrían al período de iniciación, él permanecía a upa de su madre, jugando con ella sin interactuar con los compañeros ni con las docentes (la madre de este niño fue una de las entrevistadas, dado que el niño no tenía escolaridad previa). Desde este estudio se plantea que evidentemente mantenía un vínculo más simbiótico e indiscriminado con su madre, lo que dificultó el proceso de separación que supone el ingreso a la educación inicial. Asimismo, queda claro que la expresión de su angustia fue más silenciosa que la de otros niños y que su pedido de ayuda no tuvo la intensidad suficiente para demandar la respuesta de las maestras.

Asimismo, esta situación puede ser analizada desde el impacto que generó sobre la observadora. A punto de partida de la contratransferencia se señala que movilizó intensa angustia que la llevó a quedar paralizada, con las mismas dificultades que manifestaba el niño en ese momento para poder poner en palabras lo que le estaba ocasionando esta circunstancia. De esta manera, la observadora quedó ubicada en el lugar del cuestionamiento, preguntándose si debía o no intervenir, pero sin llevar a cabo ninguna acción. Así como el niño, esta situación de tanta angustia impactó profundamente en la investigadora, sin poder manifestar claramente y con intensidad lo que estaba sucediendo.

En cuanto las docentes cabe preguntarse qué despertó en ellas este niño en particular, qué pasó en esta circunstancia que no pudieron captar la angustia o por qué si lo detectaron no buscaron estrategias para calmarlo. Como se señaló, es una etapa muy movilizante para todos los integrantes de la comunidad educativa y especialmente para las maestras dado que supone atender a la vez a múltiples demandas de los niños. Se propone que quizás este niño quedó invisibilizado frente a demandas más intensas de otros compañeros que también estaban reclamando contención por parte de las docentes.

Estas circunstancias pueden articularse con expresiones de la directora:

“Lo que pasa que hay padres que no soportan verlos llorar, y que te dicen: hasta cuanto puede llorar. Puede llorar hasta dos horas, más de dos horas, seguro que no. Hemos tenidos niños que lloran hasta dos horas. Yo siempre les digo lo mismo: hasta dos horas, si llora, es normal. Si llora más de dos horas, vos quedate tranquilo que ahí nosotros detectamos que hay una angustia de

la que no puede salir y te vamos a llamar y lo venís a buscar. En realidad, si vos ves un niño que persiste el llanto una hora, que ya es mucho, yo creo que ahí conviene llamar a la familia y que lo venga a buscar, no someter a un niño a una angustia tanto tiempo, no se justifica. Que venga mañana con otras condiciones” (E_D).

Las palabras de la directora generan cuestionamientos acerca de cómo manejar la angustia de los niños durante el período de iniciación. Desde este estudio se interroga acerca de por qué marcar una hora de llanto de un niño como tiempo límite. Se considera que es demasiado tiempo que un niño de tres años permanezca llorando durante una hora y que sería mejor poder tomar en cuenta las particularidades de cada niño y no poner un límite de tiempo de forma rígida y estricta. Tal como fue mencionado a lo largo de este estudio, se entiende fundamental que se flexibilicen las prácticas docentes en función de las necesidades de los infantes, como forma de atender a las singulares características de los niños, tomando en consideración los tiempos individuales de cada uno de ellos.

Sin embargo, en otras circunstancias se observó una actitud flexible por parte de las maestras en cuanto al manejo de la angustia de los niños durante el período de inicio de la escolaridad, como forma de adecuar las propuestas con las particulares necesidades y procesos de cada niño. En las entrevistas, las docentes habían expresado:

“Y tuve nenes que lloraban y gritaban a mares y otros que entraban divino. Está eso, que uno estipula un tiempo pero en realidad su adaptación interna va mucho más” (E_M).

Esta postura se observó claramente uno de los días, durante el momento del ingreso al salón:

“Cuando llegan a la puerta del salón, las maestras indican a los niños que tienen que dejar las mochilas y las camperas en los percheros que están en el pasillo. Con algunas dificultades, los niños van colocando sus objetos personales allí y luego van entrando de a poco al salón. Uno de los niños no quiere desprenderse de la mochila, las docentes le indican que tiene que dejarla pero él insiste en que quiere quedársela. Finalmente, las maestras aceptan y el niño ingresa al salón con la mochila puesta en la espalda” (NC, día 7¹⁰).

En estas circunstancias puede verse claramente como las maestras si bien tomaron en cuenta la construcción del proceso grupal, también estaban atentas a las individualidades de cada uno los infantes durante el período de iniciación. En esta oportunidad las docentes atendieron las necesidades de este niño en particular, donde la mochila funcionaba como objeto transicional.

¹⁰ Con (NC, día 7) se hace referencia a una nota de campo, obtenida el séptimo día de observación participante.

De esta manera, en esta situación las docentes consideraron y respetaron los procesos de separación paulatina de los vínculos primarios, tomando en cuenta los fenómenos transicionales esperables durante el desarrollo infantil. Tal como fue mencionado en el marco teórico, los fenómenos transicionales son significativos durante el tránsito del niño del sistema familiar al educativo, ya que permiten que la separación se produzca de forma paulatina, dado que en esta zona transicional se superpone la seguridad del mundo familiar con el nuevo contexto educativo.

Este respeto de las maestras por los procesos individuales también se observó en relación a los momentos de angustia protagonizados por los niños. Una de estas circunstancias se ve reflejada en la siguiente nota de campo:

“Otro niño comienza a llorar, expresando: “quiero con mi mamá”. Al pasar el rato, van aumentando sus niveles de angustia, se para al lado de la puerta de la sala y comienza a gritar reiteradamente: “ábrime”. Los demás niños lo observan desde donde están, sus caras también expresan angustia. Luego de que este niño permanece llorando y gritando un rato, una de las docentes lo toma de la mano y lo conduce hasta donde se encuentra su madre. Cuando se retira el niño llorando, el resto de los niños continúan jugando y una niña comenta: “¡que feo que se está portando ese niño!”. Al rato, vuelve calmado el niño que estaba llorando y comienza a jugar con el resto de los niños” (NC, día 4).

En esta nota de campo se destaca la postura flexible desde la cual se ubicaron las maestras, tomando en cuenta las vivencias que suscitan en los niños las primeras instancias de separación de los vínculos primarios. Estas actitudes pueden asociarse con la movilización afectiva y la capacidad empática que suponen las prácticas docentes, donde lo más relevante en esta etapa de separación de los referentes familiares es brindar un espacio de contención y afecto, desde la comprensión de los procesos singulares que realiza cada infante.

Como puede verse, las docentes respondieron de diversas maneras frente a los procesos de movilización afectiva de los niños. Puede pensarse que pudieron responder cuando la demanda de los infantes fue intensa, no así cuando los niños mostraban dificultades para pedir ayuda y solicitar con fuerza la contención de los docentes. Se consideran complejas estas primeras instancias de separación de los infantes con sus padres, en donde las maestras no tienen el mismo grado de empatía con todos los niños durante todo el tiempo, porque cada infante movilizaba diferentes emociones en las docentes, impactos afectivos que también fueron sentidos por la observadora.

Otras observaciones realizadas durante los momentos iniciales del encuentro del sistema familiar con el educativo se relacionan con las dinámicas propias del período de iniciación. Tal como fue mencionado en el apartado referido a las prácticas docentes, en la entrevista con las maestras habían hecho referencia a la utilización de un títere de varilla con forma de “brujita”, el que entregarían a los niños el primer día de clase. En el capítulo referido al análisis, se consideró que esta práctica docente apuntaba a la construcción del vínculo del niño con la maestra, lo que podía vincularse con las concepciones docentes en torno al inicio de la escolaridad, prácticas que fueron descritas por las docentes y por la directora como:

“La estrategia que venimos usando este año que yo la traigo de mi propia práctica personal de mis años de maestra porque a mí me funcionaba, es generar en esa reunión de padres un objeto que se va a la casa con el padre y que es la excusa para que ese niño vuelva al jardín a traerlo, que tiene forma de osito, de muñeco, de conejito, de lo que sea, y que, bueno, se establece una consigna que hay que decorarlo con el niño y que el padre tiene que hablar de la escuela a través de ese objeto” (E_D).

“La idea es que puedan ellos hacer un títere de varilla con ese objeto. Mi idea de este año es que sea una brujita. En lugar de hacerlo el día de la reunión de padres, mañana dárselo a esos papás, esperar al primer día que ellos vengán (los niños) porque también así ellos ven que es la maestra la que se los da” (E_M).

Esta descripción de las prácticas de iniciación puede ser articulada con los aportes de la observación participante:

“La maestra se sienta en la alfombra de espaldas al salón y les indica a los niños que se tienen que sentar mirando hacia ella. Cuando todos los niños están acomodados les pregunta si sienten un ruido, los niños miran a la maestra un poco confundidos y algunos dicen que sí, que lo escuchan. A continuación, la maestra se dirige a su escritorio y saca de adentro de su mochila un títere que es una bruja. La docente relata que esta bruja se llama Clarita y que se metió en su mochila sin que ella se diera cuenta. Tanto los padres como los niños se mantienen en absoluto silencio, prestando mucha atención a lo que dice la maestra. Ella le pregunta a los niños si quieren ser amigos de la bruja, la mayoría contesta que sí y algunos que no. Luego les dice que Clarita trajo algo para ellos y le pide a la auxiliar de sala que se lo alcance. A continuación la docente le entrega a cada niño el dibujo de una bruja pegado en un cartón y les propone que al otro día traigan el dibujo pintado. Además les indica que le tienen que pegar un palito en la parte de atrás del cartón. Todos los niños aceptan el dibujo, menos uno que su madre toma el cartón” (NC, día 2).

Durante este primer encuentro de las docentes con los niños puede observarse que las maestras trabajaron con el títere de varilla como práctica específica del período de iniciación. Al día siguiente si bien los niños trajeron el títere, las maestras indicaron al entrar

al salón que los tenían que dejar sobre el escritorio de las docentes y esta actividad no fue retomada. Cuando finalizó la jornada escolar, algunos de los niños solicitaron llevarse los títeres a lo que las maestras accedieron.

Esta práctica de iniciación fue retomada más adelante, al séptimo día de clase, cuando las docentes leyeron el cuento Violeta de Susana Olaondo. Cuando finalizó la lectura, que trata de una acerca de una bruja diferente, las maestras hicieron algunas preguntas a los niños sobre el cuento sin asociarlo explícitamente con el títere. Durante la observación participante, en ninguna otra oportunidad se propusieron actividades sobre esta práctica específica de iniciación.

Esta puesta en diálogo del nivel discursivo con el de las prácticas habla de una discrepancia entre el valor que se le otorgó a esta práctica de iniciación en las entrevistas y las prácticas concretas llevadas a cabo por las maestras. Desde la comparación del plano discursivo con la observación participante podría afirmarse que esta práctica específica de iniciación no tuvo la significación que se le había atribuido en las entrevistas.

A partir de esta discrepancia cabe interrogarse si el valor que se le otorgan a estas prácticas de iniciación se encontraría vinculado con la cultura institucional, que marca cómo se deben llevar a cabo las actividades específicas del inicio de la escolaridad. Tal como fue mencionado en el marco teórico, la cultura institucional da cuenta de las percepciones que tienen los integrantes de las instituciones sobre la organización y sus prácticas.

Dentro de esta cultura institucional puede ubicarse la forma en que desde la dirección se ha decidido implementar estas prácticas específicas de iniciación y cómo es interpretada esta modalidad por sus integrantes. Quizás por este motivo las maestras no se hayan apropiado de este instrumento y no lo hayan integrado, dado que estaría más vinculado con esta cultura institucional que con una planificación particular de las docentes del grado.

5.3.3.2. Desde la construcción del vínculo familia-centro educativo

Uno de los principales ejes del presente estudio se relaciona con el análisis de la construcción del vínculo del sistema familiar con el centro educativo, en el cual la comunicación entre ambos sistemas ocupa un lugar significativo. Las docentes en las entrevistas lo expresaron de la siguiente manera:

“Porque también en el período de iniciación yo trato y les cuento a los papás a dónde vamos a ir cada día y si el grupo está apto. Como conociendo o descubriendo diferentes modalidades de juego en el jardín” (E_M).

A través de estas expresiones las maestras dan cuenta de una intencionalidad, vinculada con el objetivo de mantener la continuidad familia-jardín de infantes, por medio de la comunicación de las actividades que los niños realizan y de la forma en que van transitando por el período de iniciación. Estos conceptos de las docentes pueden relacionarse con lo observado durante el período de iniciación, donde no aparecieron instancias de intercambio entre docentes y padres. Solo en algunas oportunidades, fundamentalmente al comienzo de las clases, las maestras informaron a los padres acerca del funcionamiento del centro educativo y sobre la coordinación de una entrevista con las familias. Estas situaciones aparecen en la siguiente nota de campo:

“Cuando van entrando al salón, las maestras les proponen a los niños que se sienten en la alfombra. Los padres se sientan en las mesas mirando atentamente a los niños. Cuando todos los niños están ubicados, una de las docentes consigna que hoy van a jugar en los rincones y que en una de las mesas hay hojas y crayolas para que puedan dibujar. Cuando la maestra termina de hablar, algunos niños van a jugar en la alfombra con el estacionamiento para autos, miran a sus padres y hablan con ellos. Una de las docentes comenta a los padres que a la salida de salón están las fechas y que tienen que anotarse cuando les quede bien para mantener la entrevista” (NC, día 3).

A través de la articulación del plano discursivo con las prácticas docentes surge una discrepancia entre la importancia que se le otorga a la comunicación en las entrevistas con lo reflejado en las observaciones participantes. Se puede plantear que las instancias de comunicación e intercambio se produjeron en las entrevistas de las docentes con los padres, sin visualizarse una comunicación fluida durante las instancias de observación. Sin embargo, en varias oportunidades las maestras promovieron en los niños que realizaran diferentes actividades para luego relatárselas a los adultos referentes, circunstancias que se ven reflejadas en las siguientes observaciones participantes:

“Cuando ingresan al salón, las maestras indican a los niños que deben ir a sentarse en la alfombra. Dentro del salón hay cuatro referentes adultos, los demás se encuentran en el pasillo. Todos los niños se sientan en la alfombra y prestan atención a lo que dicen las maestras. Una de las docentes les propone a los niños que se sienten a dibujar en las mesitas. La mayoría de los niños dibuja en su hoja. Un niño le dice a su madre: “mamá estoy pintando”. Terminan de dibujar y varios niños quieren salir del salón, una de las maestras se para delante de la puerta y les dice que ya van a venir los padres. Les indica que se sienten en la alfombra a esperar que vengan los padres. La maestra llama a las familias, que ingresan al salón y se quedan observando a los niños. Las docentes plantean a los niños que cuenten a sus familias con qué jugaron hoy en la sala de al lado” (NC, día 4).

A través de esta observación puede pensarse que la comunicación entre el sistema educativo y el familiar es promovida a través de los infantes, los que serían los encargados de construir la continuidad entre estos dos sistemas. Desde este estudio se plantea que si bien es necesario que se apueste al diálogo de los infantes con sus referentes familiares como forma de favorecer la comunicación del niño con sus padres, también resulta indispensable que se produzca el intercambio de las docentes con las familias como forma de apostar a la comunicación, a través de un diálogo que habilite acciones conjuntas.

Por otra parte, en la primera reunión con los padres las maestras hicieron referencia a la compra de los materiales necesarios para ser utilizados por los niños a lo largo del año. En esta situación aparece reflejada claramente la temática de la participación. Las docentes propusieron dos opciones: que los padres compraran la lista de materiales que ellas le iban a proporcionar o que aportaran una determinada cantidad de dinero y el centro educativo se haría cargo de la compra de los insumos. Las maestras plantearon que los padres podían decidir cuál modalidad elegir y que más adelante se les iba a informar cuáles serían los materiales o cuánto dinero tendría que aportar.

Como fue trabajado en este apartado, en esta situación aparece claramente la temática de la participación desde el lugar de la consulta, dando un espacio acotado para la toma de decisión, sin tener la oportunidad de incidir en otras posibles formas de adquirir los materiales. Esta postura puede ser articulada con lo mencionado por una de las docentes, cuando en la entrevista señalaba que:

“La actitud que uno tiene frente a ese encuentro, porque ahí nos mueve ¿Qué participación? ¿Qué entendemos por participación? ¿Cómo los queremos participando? Queremos al papá que vende rifas o queremos al papá que viene y pinta un mueble o queremos al papá que viene y me pregunta tal cosa y tal otra. Y viene y te dice: “a mí se me ocurrió que esto te podría servir para la clase” (E_M).

En la comparación del plano discursivo con el plano de las prácticas no parecería existir una correspondencia, dado que en las entrevistas con las docentes surge el cuestionamiento sobre la participación y qué lugar otorgan las maestras a los padres, lo que daría cuenta de una problematización de esta temática. Sin embargo, en la observación participante aparece claramente un espacio muy acotado de decisión, teniendo los padres que optar por una u otra posibilidad, opciones que fueron definidas con anterioridad por el equipo docente. No obstante se considera que si bien en estos momentos inaugurales sería importante que se diera espacio para la participación de los padres, se entiende que en estas primeras instancias lo que primaba era brindar información acerca del funcionamiento del centro educativo.

Asimismo, se señala que quizás en estas primeras interacciones del sistema familiar con el educativo todavía no estaban dadas las condiciones para que se diera la participación, dado que se considera que la participación es un proceso que se va dando paulatinamente. La instalación de la participación supone la construcción de un vínculo donde la confianza ocupa un papel preponderante. En estas primeras instancias de encuentro del sistema familiar con el educativo, se estaban comenzando a generar los espacios que más adelante van a dar lugar a la participación, a través de la construcción del vínculo del sistema familiar con el educativo.

Por otra parte, en la reunión con los referentes familiares, las docentes también informaron sobre las tareas domiciliarias, las que son concebidas por las maestras como “las primeras responsabilidades para los niños”. Estas tareas domiciliarias están en línea con lo mencionado en este apartado en relación a las prácticas docentes, dado que pueden ser entendidas como forma de establecer comunicación entre la familia y el jardín de infantes, lo que favorece la construcción de la continuidad de las acciones educativas del sistema familiar con la institución.

Esta práctica docente, que ubica a los infantes asumiendo progresivamente responsabilidades, se puede relacionar con una determinada concepción de niño, tal como fue referido en el marco teórico con respecto a los planteos realizados por Martinis (2006). Este autor ubica al sujeto de la educación como posibilidad, posicionando al niño como sujeto con potencialidades, las que tenderán al desarrollo de su autonomía personal y progresiva. En ese sentido se pueden vincular las responsabilidades de los niños que mencionan las docentes con el desarrollo de la autonomía progresiva, postura que implica una conceptualización de infancia acorde con la promulgada por la Convención de los

Derechos del Niño (1989), entendiendo al niño como sujeto pleno de derecho y tomando en cuenta las diversas dimensiones que involucran su desarrollo.

La posibilidad de instalar la comunicación entre el sistema familiar y el educativo supone una intensa disponibilidad en ambos sistemas. Esta disponibilidad fue analizada en el apartado referido a las prácticas de las docentes, donde se señala que el inicio de la escolaridad supone disponibilidad afectiva y escucha, lo que es recogido en la observación etnográfica:

“Enseguida que entran al salón, una niña comienza a llorar sin parar y una de las maestras se acerca para intentar calmarla. La niña continúa llorando. A medida que van entrando los niños, las docentes les indican que se tienen que ir a sentar en la alfombra. Cuando todos están sentados, una de las maestras les propone formar el tren e ir a la sala de psicomotricidad a mirar un video. Los niños se muestran muy entusiasmados. Con algunos empujones, los niños se van ubicando en la fila. Cuando todos están ubicados, la docente toma la mano del primer niño y comienzan a salir del salón. La otra maestra se ubica al final del tren, con la niña que estaba llorando de la mano. Cuando llegan a la sala, las docentes les indican que tienen que sentarse en el piso frente al televisor. La niña que estaba llorando, se sienta al lado de la docente y se duerme encima de ella” (NC, día 9).

A través de esta observación etnográfica puede verse claramente la actitud de disponibilidad y contención de estas maestras. Esta postura de sostén corporal y afectivo desde la cual se ubican las docentes supone la construcción de un vínculo donde la seguridad y la confianza le permiten al infante sentirse protegido y querido.

Esta forma de estar disponibles por parte de las maestras puede relacionarse con los aportes teóricos de la filosofía de Reggio Emilia, filosofía basada en la escucha, entendida como la habilidad de comprender al niño en sus “cien lenguajes” (Rinaldi, 2006). De esta manera, la escucha es la capacidad de percibir lo que los infantes quieren comunicar, por medio de las palabras, los gestos, los movimientos o el llanto. Resulta importante que las docentes pueden estar disponibles para comprender lo que el niño expresa, brindando un espacio educativo que facilite y promueva la relación afectiva, a través de la escucha y la accesibilidad.

Asimismo, esta disponibilidad afectiva desde la cual se ubican las docentes promueve la construcción de pertenencia, tanto por parte de los infantes como de los padres, al centro educativo. Esta pertenencia fue mencionada por las maestras en las entrevistas:

“Que sepan que lo que se les transmite a los niños tiene que continuar en la casa y un trabajo de ambos. Crear un ritmo, un lugar de trabajo, un ritmo de armonía, de confianza y de alegría. Porque si estamos todos contentos, esto va a andar bárbaro” (E_A).

Durante el ingreso a la educación inicial, el vínculo que se construye entre las docentes y los infantes genera en el niño tanto seguridad y confianza, como sentimientos de identidad y pertenencia, que le permiten sentirse protegido y querido. El jardín de infantes supone un espacio educativo donde los niños y sus familias son recibidos, tomando en cuenta el importante papel que juega la subjetividad tanto para el sistema familiar como para el educativo. Esta construcción de la pertenencia fue observada durante el trabajo de campo:

“Empieza el video de ‘El reino del revés’ sobre las canciones de María Elena Walsh. Los niños se mantienen concentrados, disfrutando del video. Cuando termina el video, las maestras les proponen hacer una ronda y cantar las canciones del video. A algunos niños no quieren darle la mano a los compañeros para formar la ronda. Finalmente, todos los niños participan de la ronda. Cuando terminan de cantar, las docentes les señalan que se queden en el lugar que están, suelten las manos y se sienten en el piso.

Cuando todos están sentados en ronda, las maestras los invitan a jugar con una pelota: se van tirando la pelota y cuando les llega tienen que decir su nombre y el nombre del compañero al que le van a tirar la pelota. Cuando comienzan a jugar todos le tiran la pelota a las docentes, para después empezar a pasársela entre los compañeros. Varios dicen “a mí” y las maestras indican que si piden la pelota los compañeros no se la van a pasar. Luego de estar un rato jugando, las docentes proponen que se pongan de pie y que vuelvan a hacer la ronda. Cuando todos están en la ronda, cantan la canción “A la rueda, rueda”. Se nota que todos disfrutaban de la actividad” (NC, día 9).

A través de la observación etnográfica puede verse claramente cómo en esta actividad propuesta por las docentes se promueve la pertenencia a través de la construcción de los vínculos entre pares. Por medio de este juego, las maestras instan a los infantes al conocimiento mutuo y a la afirmación de la identidad, promoviendo la construcción de vínculos con los pares como forma de favorecer el sentimiento de pertenencia a la institución educativa. En ese sentido, el establecimiento de la confianza supone comenzar a considerar al centro educativo como un espacio seguro, donde los infantes sienten que forman parte de él.

La pertenencia y la confianza se van elaborando de forma paulatina a través de los contactos diarios entre el sistema familiar y el educativo. Desde el jardín de infantes las docentes, por medio de sus prácticas cotidianas, promovieron la construcción de puentes que permitieron el acercamiento entre ambos sistemas.

En ese sentido, las maestras mencionaban que cada día del período de iniciación transcurre como un proceso en sí mismo, a través de la motivación de los niños a concurrir al día siguiente, lo que fue expresado en las entrevistas de la siguiente manera:

“Y también es esa cosa, el enganche. En la adaptación, cada día en el momento de cierre trato de hacer un nuevo recontrato para mañana y un enganche para mañana. O sea, me voy a llevar algo del jardín para llevar y hacer en casa y después vuelvo” (E_M).

Esta manera de comenzar a generar vínculo entre el centro educativo y los niños, se puede relacionar con una estrategia centrada en buscar potenciar la curiosidad de los infantes, apuntado a cautivar su interés hacia lo interesante y lo novedoso. Esta perspectiva puede ser articulada con la propuesta filosófica de Reggio Emilia, la que pone el énfasis en la capacidad exploratoria y reflexiva de los niños, lo que supone que la docente se ubique desde un lugar de acompañamiento. Desde esta perspectiva, el niño es protagonista de sus aprendizajes, circunstancias que crean un proceso interactivo de investigación-aprendizaje continuo y mutuo.

Asimismo, supone una manera de estimular la construcción del vínculo del niño con el sistema educativo, no desde la obligación y la imposición sino desde el placer y el disfrute que supone concurrir a un centro educativo que promueve el deseo de aprender a través de la estimulación del interés y la investigación hacia lo nuevo. Esta estrategia docente aparece en las observaciones participantes:

“Mientras que están sentados en la alfombra, la maestra les comenta las actividades que van a realizar al día siguiente. Les cuenta que van a hacer un collage y que van a leer un cuento. Les pregunta si alguna vez hicieron un collage y la mayoría responde que no” (NC, día 7).

De la articulación del plano discursivo con lo observado en el trabajo etnográfico surge claramente la concepción de las docentes acerca de la comprensión de cada jornada escolar como un proceso, donde se produce un inicio, un desarrollo y un cierre, anticipando qué va a suceder al otro día. De esta forma las maestras entienden que cada día acontece como un proceso integral, donde a través de la anticipación de las actividades apuestan a generar expectativas que motiven a los niños a continuar asistiendo al centro educativo, retroalimentando el sentimiento de pertenencia.

Se plantea que por medio de la puesta en práctica de esta concepción de comprender a cada día como un proceso integral, las docentes establecen puentes entre el sistema familiar y el educativo, promoviendo la construcción del vínculo entre ambos sistemas.

Asimismo, a través de la observación etnográfica puede pensarse que estas prácticas llevadas a cabo por las maestras funcionan como una forma de evaluación, es decir, como una manera de indagar qué ideas previas y qué experiencias anteriores han tenido los niños en relación a las actividades que se iban a llevar a cabo. Desde esta práctica, las docentes

pueden conocer de qué manera han sido estimulados los niños, tanto desde marcos institucionales educativos previos o desde referentes adultos disponibles, que se hayan ocupado de estimular adecuadamente el desarrollo de los infantes.

Esta práctica llevada a cabo por las docentes, generadora de construcción de vínculo del sistema familiar con el educativo, se encuentra estrechamente asociada con la habilitación por parte de las familias, para que la maestra pueda tercerizar (Guerra, 2007) en el vínculo madre-hijo. En las entrevistas, aparecen las siguientes expresiones docentes en relación a esta temática:

“Lo ideal para mí en mi fantasía sería el papá jugando con el niño y que yo me pueda meter en esa dinámica, jugando y que sea la mamá que me habilita a entrar ahí, que le muestra que yo soy alguien de confianza, que puede hablar conmigo, que puede jugar, eso va a ser paulatino y va a ser después de la construcción del vínculo” (E_M).

Estas palabras de las maestras pueden vincularse con lo observado en el trabajo etnográfico:

“Las maestras invitan a los juegos a los niños que no participan y los llevan a las hamacas. Un niño grita: “abuela mira”, su abuela responde: “te estoy mirando, estás bien alto”. Solo un niño no participa en los juegos, permaneciendo al lado de su madre. Una de las docentes lo observa. Se acerca al niño y lo estimula a ir a las hamacas, el niño mira a su madre buscando la aprobación y sale corriendo a los juegos” (NC, día 3).

La observación participante permite captar esta función de tercerización (Guerra, 2007) llevada a cabo por las docentes, conceptualización que ya fue trabajada en este estudio. El trabajo etnográfico permitió observar cómo se comienza a producir la separación de los niños de los referentes familiares a través de la estimulación de las maestras a que los infantes se integren a las actividades lúdicas. Esta nota de campo refleja claramente la forma en que este proceso se lleva a cabo, donde los tres participantes juegan un importante papel: el docente contribuyendo con su función a la salida exogámica de los infantes, los referentes adultos habilitando al niño a que se integre a la vida social y los infantes solicitando la aprobación de los padres a participar de las actividades.

De esta manera, esta función de tercerización (Guerra, 2007) donde intervienen el niño, sus padres y las docentes, dan lugar a los procesos de separación e individuación, por lo que contribuyen con la estructuración psíquica de los infantes. Tal como fue mencionado en el capítulo referido a los antecedentes, los niños de tres años se encuentran en la primera infancia donde existen ventanas de oportunidades, período en el cual se sientan las bases para el posterior desarrollo de la persona.

Es durante la infancia temprana donde el niño experimenta rápidos y profundos cambios, dado que comienza a desplegar una amplia gama de potencialidades, relacionadas con sus habilidades físicas, emocionales, psíquicas, cognitivas y sociales. Por este motivo, desde este estudio se señala que el ingreso a la educación inicial interviene en el desarrollo del niño, a través de la potenciación de los procesos de separación e individuación, indispensables para la construcción de la subjetividad de los infantes.

En definitiva, se llevó a cabo la triangulación de la información obtenida en las entrevistas con las docentes con la recabada en las observaciones participantes, puestas en diálogo con el marco teórico. El objetivo de esta triangulación fue confrontar el plano discursivo con las prácticas docentes concretas. Por medio de esta articulación se encontraron acuerdos y contradicciones que permiten pensar que las prácticas docentes llevadas a cabo durante el inicio de la escolaridad están atravesadas por una intensa subjetividad, lo que en algunas oportunidades conlleva al alejamiento de las prácticas del plano discursivo.

CAPITULO 6

REFLEXIONES FINALES

Esta investigación buscó estudiar la construcción del vínculo de la familia con el centro de educación inicial y su incidencia en el comienzo de la escolarización en el nivel tres años desde la perspectiva sistémica. Se analizaron concepciones, expectativas y prácticas de familias y docentes en relación al período de iniciación, postulándose que estas dimensiones inciden en la construcción del vínculo de la familia con el centro educativo en la etapa inicial del ciclo escolar. Se partió del supuesto que la posibilidad de potenciar el desarrollo integral del niño se amplía en la medida en que el sistema familiar comparte la labor educativa con el centro educativo desde el comienzo de la escolarización. Se postuló que el vínculo del sistema familiar con la escuela se fortalece a través de instancias conjuntas de trabajo entre ambos sistemas, en un diálogo que habilite a la participación y apunte a la coeducación. Desde esta perspectiva se señaló que la participación se potencia a través de la toma de decisiones compartida entre los actores involucrados en relación al comienzo de la escolaridad.

Se propuso que la construcción de modelos de interacción en la interfase familia–jardín de infantes promueve que el sistema familiar comience a organizarse en función del sistema educativo, y recíprocamente, el sistema educativo tome en cuenta a los diversos sistemas familiares para la elaboración de la planificación del período de iniciación. En definitiva, se señaló que la finalidad última de esta articulación es la búsqueda de coherencia en las acciones orientadas al inicio de la escolaridad, que se realizan tanto en el hogar como en la escuela, apuntando al desarrollo del niño desde una perspectiva integral.

La metodología cualitativa que se empleó en este estudio permitió conocer y describir los fenómenos sociales en torno al ingreso de los niños al sistema educativo desde la visión de los propios actores sociales involucrados, tomando en cuenta las concepciones y expectativas que para ellos suscita el inicio de la escolaridad. Asimismo, la utilización de la observación etnográfica promovió una intensa interacción investigador-investigado, la que generó altos niveles de implicación, dimensión que fue tomada en cuenta en la producción de conocimientos. De esta manera, la información que brindaron tanto las familias y las docentes, como las vivencias suscitadas en el trabajo de campo, se convirtieron en elementos para la producción de conocimiento. La teoría fue puesta al servicio del investigador, surgiendo el conocimiento como una producción que se fue construyendo a lo largo del proceso.

6.1. El período de iniciación desde las familias y los niños

Desde el punto de vista de las familias, se planteó que en el ingreso de los niños al jardín de infantes se ponen en juego vivencias de los padres relacionadas con sus propias experiencias de separación en el ingreso al sistema educativo, las que inciden en la construcción del vínculo de la familia con el jardín de infantes. En relación al sistema familiar, en las entrevistas con los adultos referentes surgieron temores a lo desconocido, ya que el ingreso a la educación inicial implica tanto para los niños como para sus padres, una experiencia de separación vivida como un cambio significativo dentro del sistema familiar. Por este motivo se señaló que la manera en que cada familia afronte y elabore estos movimientos dependerá de las experiencias anteriores de separación, que obstaculizarán o facilitarán la construcción del vínculo del sistema familiar con el educativo.

En ese sentido, se planteó que el ingreso a la educación inicial contribuye a la discriminación de los individuos dentro del sistema familiar, apuntalando la necesaria diferenciación de sus integrantes. En consecuencia se sostuvo que la importancia de los encuentros iniciales del niño y su familia con el sistema educativo radica en los procesos que originan y en las huellas que dejarán tanto en los niños como en los padres. En definitiva se postuló que estos primeros acercamientos del sistema familiar al educativo influirán en la construcción psíquica del infante, movilizándolo en los padres vivencias de su historia vinculadas al ingreso al sistema educativo.

En cuanto a la participación de los referentes adultos durante el período de inicio de la escolaridad, se planteó que debería darse no solo en la consulta o en la elaboración de propuestas, sino en la toma de decisiones compartidas y en la puesta en práctica de los proyectos. La participación es uno de los elementos claves en la interrelación de la familia con el centro educativo, siendo una de las cuestiones más complejas en la trama relacional. Esta participación supone una apuesta a la comunicación, a través de un diálogo horizontal que habilite acciones conjuntas y que se oriente hacia la coeducación.

Desde esta investigación se sostuvo que la participación entendida desde la toma de decisiones compartidas, en relación al ingreso a la educación inicial, favorece la construcción del sistema familia-escuela. Por este motivo, se propuso como necesario que se apunte a la construcción de consensos, a punto de partida de los aportes que tanto el sistema familiar como el educativo pueden ofrecer, promoviendo las redes sociales entre los padres y la participación de familias desde el inicio de la escolaridad de los niños.

Se señaló que resulta fundamental que durante el período de inicio de la escolaridad se promueva la construcción de espacios que estén orientados hacia la toma de decisiones compartidas, entre todos los actores sociales involucrados en el proceso educativo. El objetivo último es que tanto desde el sistema familiar como desde el educativo se promueva la coeducación, desde los aportes que ambos sistemas pueden ofrecer. Para ello resulta necesario fortalecer el contacto entre estos sistemas, a través de canales fluidos de comunicación, con la finalidad última de potenciar adecuadamente el desarrollo integral de los infantes.

Por otra parte, las familias refieren a sus prácticas realizadas durante el período de iniciación de la escolaridad como mecanismos que favorecen la comunicación del niño, dando lugar a procesos de simbolización. Se planteó que el ingreso al jardín de infantes constituye para los niños una oportunidad de complejización psíquica, a través del desarrollo de nuevas elaboraciones simbólicas. Se sostuvo que el comienzo de la escolaridad permite que la relación entre padres e hijos se extienda a través del lenguaje, habilitando el despliegue psíquico en los niños. De esta forma se señaló que el ingreso a la educación inicial promueve la incorporación y la estimulación del lenguaje, suscitado a través del intercambio con personas ajenas al sistema familiar. Por este motivo se consideró que la intensificación del mundo simbólico da la posibilidad de potenciar los procesos de comunicación, los que a su vez favorecen los vínculos interpersonales.

6.2. La construcción del vínculo entre los docentes, las familias y los niños en el período de iniciación

Con respecto a las docentes, se señaló que las maestras tienen la posibilidad de contribuir en la discriminación de los infantes de sus vínculos primarios y comenzar a vivenciarse por fuera de su familia. Por este motivo se sostuvo que la maestra puede ubicarse en el lugar de la tercerización (Guerra, 2007), promoviendo el comienzo del proceso de discriminación del infante del sistema familiar, a partir de vivencias que impactan tanto en el niño y su familia como en la docente. Esta función de tercerización (Guerra, 2007) llevada a cabo por la maestra, cumpliría funciones relacionadas con la estructuración del psiquismo de los niños. Por este motivo, este estudio señaló que el ingreso a la educación inicial interviene en la construcción subjetiva del niño, dado que la constitución del aparato psíquico no solo se produce por los vínculos establecidos en el ambiente familiar sino que el ingreso al sistema educativo habilita la posibilidad de que se potencien los procesos de separación e individuación necesarios en el desarrollo infantil.

Desde esta perspectiva se sostuvo que los docentes intervienen en la construcción de la subjetividad del niño a través del reconocimiento del sí mismo en un nuevo mundo simbólico que supone el ingreso al sistema educativo. Por lo antes expuesto se consideró preponderante el lugar que ocupan docentes y pares en el proceso de construcción de la subjetividad, dado que los vínculos que establecen los niños en la primera infancia con las personas con las cuales interactúan cotidianamente, dejarán huellas en su constitución psíquica. En definitiva, se planteó que el ingreso a la educación inicial puede desempeñar un importante papel en la construcción de la identidad individual de los niños, constituyéndose así en un factor de promoción del desarrollo infantil.

Por otra parte, desde este estudio se sostuvo que el período de iniciación posibilita el tránsito del sistema familiar al educativo, desde la seguridad, la tranquilidad y el conocimiento previo del contexto escolar con que la maestra puede contribuir. Desde esta perspectiva, se propuso que la principal tarea de las maestras es lograr establecer un vínculo afectivo con los niños y sus familias, que habilite la construcción de la confianza. La confianza es importante en todas las relaciones interpersonales, pero resulta fundamental en el comienzo de la escolaridad, dado que permite que tanto los padres como los niños se sientan seguros en esta etapa de transición del sistema familiar al educativo.

Asimismo, las maestras problematizan su rol en el proceso de separación de los infantes con sus padres, mencionando que prefieren evitar el forcejeo y tironeo para desprender al niño de la madre. En ese sentido se señaló que la separación del niño de sus padres es un proceso singular, en el cual resulta necesario evitar situaciones de violencia que puedan generar una mayor angustia y ansiedad tanto en el niño y sus padres como en las docentes.

Por este motivo, se propuso que es preciso que tanto desde el centro de educativo como desde la familia, se adecuen las estrategias del período de iniciación en función de las características particulares de cada niño. Será importante que en estos momentos se respeten los procesos afectivos y los tiempos necesarios para la elaboración de los impactos subjetivos que supone el ingreso de los infantes al sistema educativo para todos los actores involucrados. Las docentes aluden al período de iniciación como un proceso gradual, donde si bien se trabaja en grupo, se tiene en cuenta la individualidad y las necesidades particulares, respetándose los tiempos de cada niño. Se señaló que durante el período de inicio de la escolaridad las maestras tienen el desafío de estimular la construcción de lo colectivo a través de la conformación del grupo, así como la promoción de prácticas singularizantes que respeten los procesos particulares de cada infante.

Al mismo tiempo se planteó que el sistema educativo porta la responsabilidad de ofrecerles a los infantes una visión novedosa del mundo, diferente a la aportada por la familia. Se señaló que cuando el niño ingresa al jardín de infantes comienza a descubrir que el mundo va más allá del sistema familiar, apareciendo costumbres, rutinas y afectos que presentan características distintas a los que existían en la familia. Por este motivo, se señaló que las maestras tienen la oportunidad de favorecer la construcción de vínculos del niño dentro del centro educativo, entendido como un nuevo entorno físico y social, como lugar de experiencias y aprendizajes, más allá del sistema familiar.

Asimismo, a través de estos nuevos vínculos, el sistema educativo cumple la función de integrar a los infantes al mundo social. Se propuso que este proceso de socialización ha comenzado dentro del ámbito familiar y se continúa en el marco educativo. En ese sentido se postuló que esta socialización no se lleva a cabo de una forma pasiva, sino que tanto docentes como infantes son agentes activos en la construcción del espacio educativo como espacio social.

Por otra parte, las maestras, desde sus prácticas docentes, aportaron una gran cantidad de elementos en relación a la participación en el ámbito educativo. En las expresiones de las docentes no aparece claramente identificado sobre quién es depositada la toma de decisiones: por una parte, en el plano discursivo, las maestras destacan la importancia de la

participación de los padres, a través del vínculo cercano de la familia con el centro educativo. Sin embargo, a nivel de los hechos, las decisiones parecen quedar ubicadas en las maestras o en la directora.

Se observó cierta discrepancia entre el plano discursivo y el fáctico con relación a la participación. Se sostuvo que las prácticas de las docentes parecen alejarse de los discursos en relación a la participación. No queda claro en las palabras de las maestras, cómo se produce la toma de decisiones en este centro educativo y qué papel juega la familia en estas decisiones. Por este motivo, se señaló que la forma en que se ponga en juego la participación incidirá en la construcción del vínculo de la familia con el centro educativo. Es de destacar que en esta etapa de inicio de la escolaridad aún no se ha instalado la participación dado que para que se produzca la participación será necesario que se dé un proceso de reciprocidad, a través del cual se vayan construyendo los vínculos de confianza y pertenencia entre el sistema familiar y el educativo. Por medio de las instancias de participación, el niño empieza a sentirse integrante de un grupo y las familias comienzan a vivenciarse formando parte de la comunidad educativa.

Por otra parte, las maestras expresaron que la comunicación entre la familia y el jardín de infantes como práctica llevada a cabo durante el período de iniciación favorece la construcción de la continuidad y la coherencia de las acciones educativas. Se destacó que el desarrollo de la comunicación entre el sistema familiar y el educativo, da la posibilidad de que ambos participen de las acciones educativas, favoreciendo los aprendizajes de los niños. Se propuso que el principal objetivo de la interacción entre el sistema familiar y el educativo es la promoción de la coeducación, desde los aportes que ambos sistemas pueden ofrecer. En ese sentido, se sostuvo que el intercambio de información entre la familia y el jardín de infantes, da posibilidad de compartir responsabilidades en torno a lo educativo, potenciando el desarrollo integral de los niños. Desde esta perspectiva, este estudio insistió en la importancia de la comunicación entre docentes y padres, la que habilita la puesta en común de los objetivos educacionales, incidiendo favorablemente en la construcción del vínculo del sistema familiar con el educativo.

Cabe destacar que se señaló que tanto los docentes como los padres portan un conjunto de ideas previas que incidiría en la construcción del vínculo familia–escuela, ideas que podrían funcionar como obstáculo en la comunicación. Por este motivo, se consideró que la construcción del vínculo del sistema familiar con el educativo se vería favorecida a través de la promoción de instancias de diálogo entre docentes y padres, donde se habiliten espacios para el encuentro. Los encuentros dan lugar a la emergencia de lo diferente, que en

ocasiones se expresa a través del conflicto. Tal como fue mencionado en el marco teórico, aceptar el conflicto como parte de la dinámica institucional implica darle un lugar de problema, lo que supone el enriquecimiento mutuo de los actores sociales. Por este motivo se destaca la importancia de que se potencien los canales de comunicación en el ingreso a la educación inicial, a punto de partida de los aportes que cada sistema puede ofrecer, promoviendo la participación de las familias y de las maestras.

En definitiva, la construcción del vínculo de la familia con el centro de educación inicial durante el comienzo de la escolaridad influirá en el desarrollo psicosocial de los infantes, interviniendo en sus futuros vínculos y en el valor de la institución educativa en su vida, tanto como lugar del saber y del conocimiento, como espacio para los afectos. Es importante que se considere la construcción de esta relación del sistema familiar con el educativo como un factor esencial que interviene directa o indirectamente en la disponibilidad al aprendizaje y a los vínculos. Por este motivo se propone que desde el inicio de la escolaridad, tanto padres como docentes ejerzan roles complementarios, compartiendo objetivos comunes de promoción del desarrollo integral del niño. El diálogo y la confianza de la familia con la docente son fundamentales para que el niño sienta al jardín de infantes como lugar seguro, donde lo cuidan, lo estimulan y lo quieren, en definitiva como un espacio de felicidad.

6.3. Limitaciones y perspectivas futuras

Con respecto a las limitaciones del presente estudio, la principal debilidad radica en que se trató de un estudio transversal, llevado a cabo durante el período de iniciación de la escolaridad. Por este motivo, el trabajo de campo estuvo limitado por la duración de esta etapa de inicio del ciclo escolar, lo que restringió las tareas a los meses de febrero y marzo. Si bien el cronograma que se había planificado en el proyecto de tesis fue llevado a cabo dentro de los plazos programados, se considera que el tiempo durante el cual se realizó la observación participante fue demasiado breve. Se entiende que dimensiones tales como la participación, el vínculo de confianza, el sentimiento de pertenencia, requieren de una temporalidad mayor para lograr instalarse, por lo que en este estudio no dio tiempo para observar su proceso de construcción.

Otra de las limitaciones de esta investigación fue la cantidad de observadores que estuvieron presentes durante el trabajo de campo. Dada la complejidad que implicó la observación al momento de la entrada de los niños al centro educativo (múltiples sistemas familiares interactuando entre sí y con el sistema escolar), se había planteado en el proyecto de tesis la posibilidad de contar con el apoyo de otros observadores (estudiantes de psicología, quienes iban a recibir previamente una capacitación específica en la temática). Por dificultades en la planificación, no se pudo contar con estos observadores. Por este motivo, si bien en las primeras jornadas concurreó una integrante del Programa de Primera Infancia y Educación Inicial del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, se considera que hubiera sido necesario que participaran más observadores durante todo el trabajo de campo.

Cabe destacar que la investigación aquí presentada se llevó adelante en un marco institucional favorable, que permitió desarrollar el trabajo de campo de forma satisfactoria, contándose con el apoyo tanto del equipo docente como de la dirección. Asimismo, en el jardín de infantes donde se llevó a cabo la observación etnográfica, existían una serie prácticas relacionadas con el período de iniciación que daban cuenta de una problematización de esta temática. Se consideró que esta actitud frente al inicio de la escolaridad permitió el enriquecimiento de la investigación, dado que en la institución educativa ya estaba instalada la reflexión en torno a esta etapa del ciclo escolar.

En cuanto a las perspectivas de futuras investigaciones en la temática referida al inicio de la escolaridad, se propone que sería interesante llevar a cabo un estudio longitudinal, que permitiera indagar en la forma en que se va produciendo la construcción del vínculo de la familia con el centro educativo a lo largo del ciclo escolar. Este estudio permitiría valorar la forma en que incide el vínculo de la familia con el centro educativo en relación a los aprendizajes y los vínculos de los niños durante el ciclo escolar.

Estas investigaciones por su parte, podrían orientar las prácticas educativas hacia la promoción de instancias conjuntas de trabajo entre el sistema familiar y el educativo, apuntando a fortalecer la construcción del sistema familia-escuela.

Asimismo, se considera que la investigación sobre el período de iniciación se enriquecería con la ampliación del estudio en otros centros educativos y en otras franjas etarias. Ello permitiría comparar la construcción del vínculo familia-jardín de infantes en diferentes centros de educación inicial de características e institucionalidades diversas. De la misma manera se podría investigar en distintos momentos del desarrollo infantil, en donde los requerimientos de los niños son diferentes así como la disponibilidad necesaria del adulto referente. Por medio de esta comparación se podrían visualizar diversas modalidades de construcción del vínculo de la familia con el centro educativo, lo que abriría la posibilidad de elaborar planes de trabajo que favorezcan su construcción.

La educación supone espacios compartidos entre el sistema educativo y el familiar, donde se depositan expectativas y responsabilidades sobre las funciones que les corresponde a cada uno de los sistemas. En ese sentido, a partir de los resultados aportados por este estudio se considera que desde las políticas públicas se debería profundizar en acciones que apunten a la coeducación, a través del fortalecimiento del vínculo de las familias con los centros educativos a lo largo del todo el ciclo escolar, como forma de apuntalar el desarrollo integral de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL de EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP), *Monitor Educativo de Enseñanza Primaria*, 2011.

ALIZADE, M. (2010). Liberación de la Parentalidad en el Siglo XXI. *Revista Imago Agenda*. Recuperado de:

<http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=1323>

ALONSO, L.R. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis. Recuperado de:

<http://www.4shared.com/get/54147188/899e8dd3/43365.html;jsessionid=72BE7DE7C4A2DB7C9FC5EC4FF9CE4229.dc61>

ALPI, L. (2002). Adaptación a la escuela infantil: niños, familia y educadores al comenzar la escuela. Madrid: Editorial Narcea. En: Sánchez Rodríguez, E. (2007). *El período de adaptación a la escuela infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf>

ARIZA, F. (1993). No llores vida mía. Cuadernos de pedagogía, Nº 212, Marzo. Barcelona. En Sánchez Rodríguez, E. (2007). *El período de adaptación a la escuela infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf>

ARROYO, A. et. Al. (2012). *Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay*. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.

BALLESTEROS MOSCOSIO, M. T. (1995). Necesidad de la participación de la familia en la escuela. En: Ordóñez Sierra, R. *Apuntes de clase*. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://www.vbeda.com/mcontreras/EDFA/A10T72012.pdf>

BEDREGAL, P. y PARDO, M. (2004). *Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño*. Serie Reflexiones. Infancia y Adolescencia, Nº 1. Santiago de Chile: UNICEF.

- BLANCO, R. y UYAHARA, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO Santiago, Chile.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.
- BROFENBRENNER, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Cambridge: Harvard University Press.
- CAMILLONI, A. et. Al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- CAMPAGNO, L.E. y ETCHEVERRÍA, F.D. (2000). La implicación del observador en el proceso de investigación educativa. Proyecto de Investigación *La clase escolar en el tercer ciclo en el área de las Ciencias Sociales*. Anuario N°3, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n03a04campagno.pdf
- CANTERO, M.J. y LÓPEZ, F. (2004). Factores predictores del periodo de adaptación escolar: la familia y las características de los menores cuando ingresan a los 3 años. *Revista Infancia y Aprendizaje*, Volumen 27, N° 1, Febrero de 2004, pp. 43-61(19)
- CASULLO, A. B. (2005). *Psicología y educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- CILLERO BRUÑOL, M. (1998). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. En *Derecho a tener Derecho*, Tomo 4, Montevideo: UNICEF, INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO.
- CONDE MARTÍ, M. (1982). El período de adaptación en la Escuela Infantil. Cuadernos de Pedagogía, N° 89, Mayo. Barcelona. En: Sánchez Rodríguez, E. (2007). *El período de adaptación a la escuela infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf>
- CÓDIGO DE ÉTICA, Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (3 de mayo de 2001).
- CÓDIGO DE REGLAMENTOS FEDERALES, Oficina para la Protección de los Sujetos Humanos en la Investigación, Artículo N° 45, Subparte D. Curso National Institutes of Health (NIH) Protección de los participantes humanos en la Investigación Recuperado de: <http://www.pphi.nihtraining.com/users/login.php>

- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2007). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- DABAS, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DE BARBIERI, A. (2007). Nuevas familias, nuevas complejidades. *Revista Itinerario*, Año 3, Nº 7. Recuperado de:
<http://www.itinerario.psico.edu.uy/revista%20anterior/Nuevasfamiliasnuevascomplejidades.htm>
- DECRETO DE INVESTIGACIÓN CON SERES HUMANOS, CM/515, Ministerio de Salud Pública, Poder Ejecutivo, República Oriental del Uruguay (4 de agosto de 2008).
- DELEUZE, G. (1990). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana*, ISSN 0717-6554, Nº. 13. Recuperado de:
<http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2242769>
- DOMINGO, S. (1987): Integración familia-escuela o la participación de los padres en la escuela, *Educadores*, 29 (143), p: 491-495. En: Ordóñez Sierra, R. *Apuntes de clase*. Universidad de Sevilla. Recuperado de:
<http://www.vbeda.com/mcontreras/EDFA/A10T72012.pdf>
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2006). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive en las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, Tramas Sociales.
- DUSCHATZKY, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós, Tramas Sociales.
- EDWARDS, C., GANDINI, L. y FORMAN, G. (Eds.). (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia. Loris Malaguzzi*. Barcelona: Editorial Octaedro (1 ed.).
- EISENHARDT, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14 (4), pp. 532-550. En: Martínez Carazo, P. (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. Recuperado de:
http://www.ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf

- ETCHEBEHERE, G. et AL. (2008). *La Educación Inicial: Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Editorial Psicolibros.
- ETCHEBEHERE, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
- FEBRER, I. y JANSÀ, E. (2011) Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarización. En Revista In-fan-cia, septiembre/octubre. En: Etchebehere, G. y Duarte, A. (2012): *Empezando el Jardín: ¿adaptación o familiarización?* Trabajo presentado en IV Jornadas del Servicio de Educación Inicial, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- FERNÁNDEZ GALVÁN, M. et al. (2004). El período de adaptación. Una experiencia peculiar. Revista Digital Investigación y Educación, Nº 7, Vol. I. Marzo. Barcelona. En: Sánchez Rodríguez, E. (2007). *El período de adaptación a la escuela infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf>
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- FRAGA, S. y SILVA, P. (2011). *Una aproximación a la asistencia intermitente y deserción en educación inicial, en escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad social*. Trabajo presentado en IV Jornadas del Servicio de Educación Inicial, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- FREIRE, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- FRIGERIO, G., POGGI, M. Y TIRAMONTI, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- GARCÍA, M.A. (1996). Ya voy al cole: período de adaptación en educación infantil. CPR de Ávila. Ávila. En: Sánchez Rodríguez, E. (2007). *El período de adaptación a la escuela infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf>

- GUERRA, V. (2007). Papel de la triadificación – terceridad en el proceso de separación durante el primer año de vida. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*. Nº 16. Octubre 2007.
- GUERRA, V. (2012). *El jardín de infantes como escenario de intersubjetividad y de la subjetivación*. Buenos Aires: Quinto Encuentro de OMEP.
- GERVILLA CASTILLO, M.A. (1998). Educación infantil: desarrollo del niño de 0 – 6 años. Universidad de Andalucía. Málaga. En: Sánchez Rodríguez, E. (2007). *El período de adaptación a la escuela infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf>
- GOLDMAN, M.S., et. Al. (1987). Expectancy theory: Thinking about drinking. En: Mora-Ríos, J. y Natera, G. (2001). Expectativas, consumo de alcohol y problemas asociados en estudiantes universitarios de la ciudad de México. *Revista electrónica de Salud Pública de México*, v.43 n.2, Cuernavaca marzo/abril 2001. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0036-36342001000200002&script=sci_arttext
- LIÉSI THURLER, A. (2009). Parentalidades Interrogadas. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- LEWKOWICZ, I. (2006). *Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión*. FLACSO. Diploma Superior en Gestión Educativa. Recuperado de: <http://www.flacso.org.ar>
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Nº 18.437, Poder Legislativo, República Oriental del Uruguay (16 de enero de 2009).
- LÓPEZ, R. (2004). La entrada y la salida en la escuela. *Revista aula infantil*, nº 18. Marzo-Abril. Barcelona. En: Sánchez Rodríguez, E. (2007). *El período de adaptación a la escuela infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf>
- MARA, S. (2009). El educador en la primera infancia ¿por qué la necesidad de una formación específica para la etapa? En: Mara, S. (Comp.) (2009) *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Primera infancia: la etapa*

educativa de mayor relevancia. Montevideo: Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. UNESCO.

MARTINIS, P. (2006) (Comp.). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Editorial Psicolibros.

MINUCHIN, S. (1982). *Familias y terapia familiar*. Buenos Aires: Editorial Gedisa. En: DABAS, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MOLINA, H. (2010). *Chile crece contigo. Guía para la Promoción del Desarrollo Infantil en la Gestión Local*. Departamento Promoción de la Salud y Participación Ciudadana. División de Políticas Públicas Saludables y Promoción de la Salud Recuperado de: <http://www.culturasalud.cl>

MONTERO, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

PANORAMA EDUCATIVO 2010: desafíos pendientes. *Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Cumbres de las Américas*.

PARSONS, T. (1990). El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. En: *Revista Educación y Sociedad*, Nº 6.

PEREA QUESADA, R. (2004). *Educación para la salud: reto de nuestro tiempo*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.

PERERA, M. y LLAMBÍ, C. (2010). *Dimensionamiento económico de la extensión de la cobertura de los servicios de atención y educación a la primera infancia*. ENIA 2010-2030.

PONTE, J. P. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros, Universidad de Lisboa, Portugal. En: Krainer, K. y Goffree, F. (Eds.) (1999), *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50).

PULPILLO, A. J. (1982): La participación de los padres en la escuela. Madrid: Escuela Española. En: Ordóñez Sierra, R. *Apuntes de clase*. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://www.vbeda.com/mcontreras/EDFA/A10T72012.pdf>

- QUINTA CUMBRES DE LAS AMÉRICAS (2009). *Panorama Educativo 2009: Desafíos pendientes. Proyecto Regional de Indicadores Educativos*. Recuperado de: <http://www.prie.oas.org> y <http://www.unesco.org/santiago>
- RACZYNSKI, D. (2006). Política de infancia temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños. *En Foco*, ISSN 0717-9987. Expansiva, Chile. Recuperado de: http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104331.pdf
- REBELATTO, J. L. y JIMÉNEZ L. (1997). *Ética de la Autonomía - Desde la práctica de la Psicología en las comunidades*. Montevideo: Editorial Roca Viva.
- RINALDI, C. (2006). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Editorial Norma.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, E. (2007). *El período de adaptación a la escuela infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf>
- SLUZKI, C. (1996). *La red social. Frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- THOMPSON, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En: Ponte, J. P. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*, Universidad de Lisboa, Portugal.
- UNICEF (1989). *Convención de los Derechos del Niño*, Asamblea General de las Naciones Unidas.
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis. Recuperado de: <http://www.4shared.com/get/54147188/899e8dd3/43365.html;jsessionid=72BE7DE7C4A2DB7C9FC5EC4FF9CE4229.dc61>
- VIDAL, R. (2001). *Conflicto psíquico y estructura familiar. Sistemas abiertos*. Montevideo: Editorial Psicolibros.
- VILA MENDIBURU, I. (1998). Familia, escuela y comunidad. Cuadernos de educación. Universidad de Barcelona. En: Ordóñez Sierra, R. *Apuntes de clase*. Universidad de Sevilla. Recuperado de:

<http://www.vbeda.com/mcontreras/EDFA/A10T72012.pdf>

WINDLER, R. y MOREAU, L. (2010). *Sujetos de la Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: http://www.cedoc.infed.edu.ar/upload/Sujetos_de_Inicial.pdf

WINNICOTT, D. (1990). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

APÉNDICES

1. MODELOS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

1.1. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES

Desde la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, la Maestría en Psicología y Educación estará realizando una investigación en el jardín de infantes, con el objeto de conocer algunos aspectos relacionados con el vínculo familia – escuela, en el momento del inicio de la escolarización de los niños. Se pretenderá conocer las expectativas, concepciones y prácticas de las familias y de los maestros sobre el ingreso a educación inicial, examinando las estrategias empleadas para el fortalecimiento del vínculo del sistema familiar y la escuela.

Por este motivo, invitamos a usted a participar de la investigación y le solicitamos su autorización para realizar observaciones en el ingreso al jardín, durante la jornada escolar y a la hora de la salida de los niños, así como para realizar eventualmente una entrevista con un referente familiar del niño.

Si usted está de acuerdo, le solicitamos que firme el consentimiento que aparece más abajo.

Previo a la firma de este consentimiento, dejo constancia que se me informó:

- que en cualquier momento pueden desistir de participar y retirarse de la investigación, sin que esta decisión genere ningún tipo de inconvenientes.
- que se resguardará la identidad del niño/a como participante y se tomarán los recaudos necesarios para garantizar la confidencialidad de los datos personales.
- que se me brindará toda la información que sea posible sobre los procedimientos y propósitos de esta investigación antes y durante nuestra participación. Por cualquier consulta puede comunicarse a ceciliallugain@gmail.com
- Cuando se finalice la investigación, se realizará una convocatoria con todos los participantes, en la que se compartirán los resultados obtenidos de la misma.

Al firmar este consentimiento acepto que participemos de manera voluntaria en esta investigación.

1.2. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LAS DOCENTES

Desde la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, la Maestría en Psicología y Educación estará realizando una investigación en el jardín de infantes, con el objeto de conocer algunos aspectos relacionados con el vínculo familia – escuela, en el momento del inicio de la escolarización de los niños. Se pretenderá conocer las expectativas, concepciones y prácticas de las familias y de los maestros sobre el ingreso a educación inicial, examinando las estrategias empleadas para el fortalecimiento del vínculo del sistema familiar y la escuela.

Por este motivo, invitamos a usted a participar de la investigación y le solicitamos su autorización para realizarle una entrevista durante el período de iniciación de la escolaridad de los niños. A su vez, se realizarán observaciones en el primer mes de inicio de las clases: al ingreso al jardín, durante la jornada escolar y a la hora de la salida de los niños.

Si usted está de acuerdo, le solicitamos que firme el consentimiento que aparece más abajo.

Se me informó que:

- en cualquier momento puedo desistir de participar y retirarme de la investigación, sin que esta decisión me genere ningún tipo de inconvenientes.
- se resguardará mi identidad como participante y se tomarán los recaudos necesarios para garantizar la confidencialidad de los datos personales.
- se me brindará toda la información que sea posible sobre los procedimientos y propósitos de esta investigación antes y durante nuestra participación. Por cualquier consulta puede comunicarse a ceciliallugain@gmail.com
- Cuando se finalice la investigación, se realizará una convocatoria con todos los participantes, en la que se compartirán los resultados obtenidos de la misma.

Al firmar este consentimiento acepto participar de manera voluntaria en esta investigación.

2. GUIAS DE ENTREVISTA

2.1. GUIAS DE ENTREVISTA PARA LOS PADRES

A. Introducción

- a. Presentación (institucional, referencia de la investigación, entrevistadora).
- b. Nombre del niño. Nombre del padre/madre.
- c. Escolaridad previa.
- d. Encuadre (desarrollo, duración). Reglas de la entrevista (grabación, notas).
- e. Garantía de confiabilidad y confidencialidad.
- f. Consentimiento informado.

B. Concepciones

- a. Concepciones de la familia sobre el centro educativo.
- b. Consideraciones generales sobre el período de iniciación.
- c. Ventajas y desventajas del período de iniciación.
- d. Lugar de la familia en el centro educativo durante período de iniciación.
- e. Elementos obstaculizadores o favorecedores en la construcción del vínculo familia – centro educativo.

C. Prácticas

- a. Experiencias personales /familiares en relación al período de iniciación.
- b. En la práctica, ¿cuál es el lugar de la familia en el centro educativo durante período de iniciación?
- c. Prácticas que realiza la familia en torno a la iniciación escolar.
- d. Repercusiones del período de iniciación en la familia.
- e. Elementos obstaculizadores o favorecedores en la construcción del vínculo familia – centro educativo.

D. Expectativas

- a. Motivos de elección del jardín de infantes.
- b. Expectativas en torno a la iniciación escolar de los niños.
- c. Expectativas en relación al lugar que va a tener la familiar en el centro educativo durante el período de iniciación escolar.
- d. Expectativas en torno a la construcción del vínculo familia – centro educativo.

2.2. GUIAS DE ENTREVISTA PARA LAS DOCENTES

A. Introducción

- a. Presentación (institucional, referencia de la investigación, entrevistadora).
- b. Encuadre (desarrollo, duración). Reglas de la entrevista (grabación, notas).
- c. Garantía de confiabilidad y confidencialidad.
- d. Consentimiento informado.

B. Presentación de la Directora / Maestra

- a. Nombre.
- b. Tiempo de trabajo en el Jardín. Experiencia en nivel 3 años.

C. Concepciones

- a. Consideraciones generales sobre el período de iniciación.
- b. Ventajas y desventajas del período de iniciación.
- c. Concepciones del centro educativo acerca de los niños y sus familias.
- d. ¿Cómo piensan el lugar de la familia en el jardín de infantes durante el período de iniciación?
- e. ¿Cómo piensan la construcción del vínculo familia – centro educativo?
- f. Elementos obstaculizadores o favorecedores en la construcción del vínculo familia – centro educativo.

D. Prácticas

- a. Experiencias personales/profesionales en relación al período de iniciación.
- b. Ventajas desventajas desde las experiencias personales/profesionales.
- c. Prácticas que realiza el centro educativo y las maestras en torno a la iniciación escolar. ¿Por qué esas prácticas? ¿Cómo las seleccionaron?
- d. Prácticas en relación al lugar de la familia en el jardín de infantes durante el período de iniciación escolar.
- e. Repercusiones del período de iniciación en las familias.
- f. ¿Cómo se va dando en la práctica la construcción del vínculo familia- centro educativo?
- g. Elementos obstaculizadores o favorecedores en la práctica del vínculo familia – centro educativo.

E. Expectativas

- a. Expectativas en torno a la iniciación escolar de los niños.
- b. Expectativas en torno a la iniciación escolar en cuanto a las familias.
- c. Expectativas en torno a la iniciación escolar a la construcción del vínculo familia – centro educativo.

3. GUIAS DE OBSERVACIÓN

3.1. NIÑOS

- Interacción con pares, docentes, observadores
- Actitud frente a propuestas grupales
- Autonomía
- Tolerancia a la frustración
- Comunicación verbal y no verbal
- Actitud frente desprendimiento de los adultos referentes

3.2. PADRES

- Interacción entre las familias, con docentes y con observadores
- Manejo en relación a las normas institucionales
- Participación
- Actitud frente a la separación de los niños

3.3. DOCENTES

- Interacción con niños, adultos referentes, personal del jardín de infantes y observadores (características, tipos de intercambios)
- Manejo de normas (explícitas e implícitas)
- Organización de las actividades (estrategias didácticas)
- Manejo de conflictos y de los imprevistos
- Clima en el aula
- Modalidad de comunicación con grupo y referentes adultos
- Disponibilidad afectiva
- Atención a la singularidad

- Capacidad de respuesta a múltiples demandas

3.4. OBSERVADORA

- Análisis de la implicación de la observación tomando en cuenta el pensar, el sentir, el hacer.