

9

TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL



## Familias y jardines. El período de inicio



Presidencia  
de la Nación

Ministerio de  
Educación

**Presidenta de la Nación**

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

**Jefe de Gabinete de Ministros**

Dr. Aníbal Fernández

**Ministro de Educación**

Prof. Alberto E. Sileoni

**Secretario de Educación**

Lic. Jaime Perczyk

**Jefe de Gabinete**

A.S. Pablo Urquiza

**Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa**

Lic. Gabriel Brener

**Directora Nacional de Gestión Educativa**

Prof. Delia Méndez



# Familias y jardines. El período de inicio

---

Ministerio de Educación de la Nación  
Familia y jardines, el período de inicio. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.  
66 p.: 22 x 17 cm. - (Temas de Educación Inicial; 9)

ISBN 978-950-00-1139-6

1. Educación Inicial.  
CDD 372.21

Fecha de catalogación: 02/09/2015

© 2015, Ministerio de Educación de la Nación  
Pizzurno 935, CABA  
Impreso en la Argentina  
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

## TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

COORDINADORA AUTORA Ana M. Malajovich  
AUTORAS Liliana Labarta (Familias y jardines),  
Rosa Violante y Claudia Soto (El período de inicio)

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS Gustavo Bombini  
SUBCOORDINACIÓN Alicia Serrano  
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES Gonzalo Blanco  
EDICIÓN Ana Feder  
DISEÑO Marta Icely  
DOCUMENTACIÓN FOTOGRÁFICA María Celeste Iglesias

Agradecemos a Paula A. Gómez, Natalia B. Gómez y María Inés Libro, quienes gentilmente cedieron su texto "Los anclajes de la relación con las familias"

## Palabras del ministro

Las políticas educativas del Ministerio de Educación de la Nación se proponen ampliar derechos para más niños, niñas y jóvenes y una de sus acciones en este sentido ha sido propiciar la obligatoriedad escolar desde los 4 años hasta la finalización de la Educación Secundaria.

En estos tiempos, nuestra sociedad nos exige lograr la mejor educación para todos y todas, y resulta un mandato indivisible: ni buena educación para algunos, ni todos en la escuela sin aprender lo suficiente. Un enorme desafío que afrontamos con políticas públicas adecuadas.

A través del trabajo en las instituciones, retomando las tradiciones fecundas de nuestro legado escolar y avanzando en transformaciones necesarias, pensamos alcanzar el horizonte de inclusión con calidad educativa. Por ello, este texto propone reflexionar sobre la organización de la enseñanza y a volver la mirada en las decisiones que adopta el colectivo docente.

La serie Temas de Educación Inicial retoma categorías centrales de la didáctica de la Educación Inicial, propiciando que los equipos docentes sigan construyendo propuestas apropiadas para generar enseñanzas y aprendizajes en nuestros alumnos.

Creemos que *Familias y jardines. El periodo de inicio* aporta a la tarea de enseñar garantizando derechos, respetando a nuestros niños y a las fecundas tradiciones del Nivel Inicial. Es una contribución más al trabajo colectivo que se realiza en las instituciones escolares, verdaderas constructoras de mejores realidades educativas.

**Prof. Alberto E. Sileoni**  
**Ministro de Educación de la Nación**

**L**a Dirección de Educación Inicial renueva el compromiso de acompañar y fortalecer el trabajo cotidiano en todas las instituciones educativas del país destinadas a la Primera Infancia. Siguiendo los lineamientos del PNEO y Formación Docente 2012-2016, que entre sus objetivos enuncia: *Extender la cobertura educativa de 0 a 5 años de edad y Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes*, hemos elaborado materiales con el objetivo de profundizar las líneas de acción del nivel.

Consideramos que el ingreso de más niños a los jardines es un muy buen comienzo para garantizar oportunidades de igualdad educativa, al tiempo que trabajar para generar las condiciones de continuidad en las trayectorias escolares se presenta como un desafío para todos los niveles del sistema, comenzando por el Nivel Inicial.

En este sentido, todos los educadores del Nivel Inicial compartimos la necesidad de trabajar en pos de construir vínculos entre la *institución educativa y las familias* así como dar centralidad *al trabajo del período de inicio escolar*. Este material propone volver la mirada a la reflexión en equipo al interior de las instituciones para recuperar aspectos centrales de su quehacer. Creemos que esta mirada interpela al equipo docente y recupera la labor central de los docentes a la hora de pensar en cómo propiciar reflexiones críticas y necesarias de su tarea, promoviendo el debate, las decisiones y los acuerdos colectivos imprescindibles para una educación de calidad e inclusiva.

Este material se suma a la serie Temas de Inicial como un aporte que habilite generar los espacios necesarios para revisar y fortalecer las prácticas cotidianas a partir de pensar los vínculos que se buscan desplegar entre las familias y las instituciones infantiles y las formas de organizar la enseñanza a la hora de dar inicio al año escolar.

**Lic. Nora Leone**  
**Directora de Educación Inicial**

# Índice

<b>Familias y jardines. Un vínculo en permanente construcción</b> .....	7
Las familias que concurren al jardín .....	9
Las instituciones educativas reciben a las familias .....	13
Los anclajes de la relación con las familias.....	17
Construyendo vínculos.....	23
La comunicación como base del vínculo .....	27
Familias y jardines: encuentros y desencuentros .....	29
<b>El período de inicio. El comienzo de las trayectorias escolares</b> .....	35
Presentación.....	37
Organización del período de inicio.....	39
Algunas consideraciones sobre el periodo de inicio en las primeras salas del Jardín Maternal .....	57
Reflexión sobre algunos “pasos a seguir” para organizar la tarea propia.....	59
<b>Bibliografía</b> .....	61





# Familias y jardines. Un vínculo en permanente construcción

---

**L**as familias y las instituciones de Nivel Inicial comparten la educación de los niños<sup>1</sup> en el período donde se sientan las bases de la subjetividad y se inician las trayectorias escolares.

*Comunidad, familia y jardín* son los “universos” más relevantes de la vida durante los años de infancia. Son los referentes que les permiten integrarse en la sociedad y descubrir un mundo de conocimientos. Cada niño es, a la vez, miembro de una familia que tiene una conformación única en su estructura y en los vínculos que va constituyendo, anclada en una historia cultural social particular y, al mismo tiempo, forma parte de un grupo escolar que también tiene su propia organización establecida en una matriz de complejas estructuras más amplias.

Estos subsistemas conviven con las tensiones, cambios, dificultades que son propias de las relaciones sociales en contextos de complejidad, pero lejos de ser opuestos deben confluir en instancias de acuerdo para ofrecer las mejores oportunidades a los niños. (Ibarra, 2002).

---

1.- En este documento se opta por el uso del genérico “niños” para aludir a los niños y a las niñas, de manera de facilitar la lectura.





## Las familias que concurren al Jardín

**P**ara comenzar, se hace necesario explicitar algunas cuestiones vinculadas con el concepto de familia, dado que eso dará precisión al lugar desde el que se la considerará en este texto:

Según Elizabeth Jelin (2007), se entiende que la familia es “un microcosmos de relaciones de producción, de reproducción y de distribución, con una estructura de poder y con fuertes componentes ideológicos y afectivos que cementan esa organización y ayudan a su persistencia y reproducción. Dentro de ella también se ubican las bases estructurales del conflicto y la lucha [...], los miembros tienen deseos e intereses propios”.

La familia es una unidad económica que permite la supervivencia de las nuevas generaciones, a la vez que es trasmisora de pautas, hábitos, modos de hacer, de pensar, de ser. En otras palabras, la estructura familiar es producida y productora, entramada en un sistema social de relaciones. Como lo afirma Neufeld:

“La familia” en singular, “la familia” de los relatos escolares, es fácilmente evocable: “papá, mamá y los nenes”, con su división del trabajo y de la vida toda que asigna la privacidad / el trabajo no remunerado intradoméstico y la afectividad a las mujeres, y lo público / el trabajo asalariado extradoméstico y la racionalidad a los hombres.

Sin embargo, la familia nuclear, basada en una pareja monógama libremente elegida y con pocos hijos, corresidente, y con débiles lazos con su

parentela restante—tal como la definía la sociología de veinticinco años atrás— es sólo un momento de un desarrollo histórico.

Algunos autores, incluso, plantean que ha habido una “invención de la familia occidental”, una invención de esta familia tipo (Segalen, 1992). Más aún, sabemos ahora, como fruto del trabajo de historiadores y antropólogos, que las familias de las sociedades del mundo restante, tal como existen actualmente, son herederas de una larga historia de transformaciones, y que, pese a la influyente presencia de Occidente (por su expansión colonial primero, imperialista luego, y por su hegemonía en el campo cultural), las formas de organización familiar no occidentales han sufrido también transformaciones, que han llevado a la nuclearización de las familias, pero no necesariamente a su occidentalización. (Neufeld, 2010)

Partiendo de esta mirada planteada por Neufeld se puede afirmar que el concepto de familia es una construcción cultural, por lo tanto variable y flexible, y también se puede señalar que hay una enorme variedad de “excepciones” al modelo occidental que se ha introducido y funcionó en un momento histórico como “patrón cultural”.

Así, los niños pequeños van constituyendo sus subjetividades al participar de distintas instituciones; algunas de ellas corresponden al ámbito doméstico, como la familia, y otras, al ámbito público, como la escuela, ya sea esta un jardín de infantes, una escuela infantil o un jardín maternal. Se van socializando simultáneamente en los dos ámbitos.

Estos primeros espacios de lo público se transforman, para esos niños y esas familias, en un espacio de lo común, en un entramado de interacciones que deviene en constantes encuentros y desencuentros con lo otro, con lo diferente: las diferentes crianzas, los modos de cada familia, de las culturas, de las propias lógicas de los lenguajes afectivos, corporales, simbólicos, expresivos, etc.

En este sentido, se habla de *familias* y no de *la familia*; las nuevas y variadas configuraciones familiares se van construyendo no sólo en la diversidad sino también en las desiguales condiciones materiales y simbólicas de vida.

[La sociedad en general] se ha hecho cargo actualmente de esta diversidad que se concreta en parejas homosexuales, familias monoparentales, familias extensas generadas por la incorporación de las parejas jóvenes con sus hijos bajo un mismo techo, situaciones que sirven para mostrar que “la familia cambió”. Esto no impide que sigan funcionando en el sentido común, y desde algunas instituciones poderosas, juicios críticos respecto de lo que no encaja en “la familia normal” (casi sinónimo de natural o ahistórica), categoría que sigue excluyendo las variantes que mencionamos antes.

Pareciera ser una obviedad el carácter inminentemente social de la familia. Sin embargo, estas afirmaciones no resultan tan evidentes si tenemos en cuenta que, desde visiones conservadoras (que atraviesan la religión, las ciencias y la política, entre otros discursos), se la ha nombrado y conceptualizado hasta el hartazgo —y aún hoy— como un evento natural, biológico, estático e incluso se la ha tildado de institución “sacralizada” o “satanizada” en sí misma, según el discurso que la nombrara o la coynatura que atravesara. (Neufeld, 2010)

Pero estas maneras de entender la familia contrastan con los datos que ofrece la realidad y con estudios sociales que hablan de sus transformaciones profundas: en la estructura, en los roles, en la relación entre los géneros, en las conceptualizaciones sociales acerca de sus integrantes.

Como lo plantea Unicef:

En este escenario, caracterizado por una multiplicidad de cambios, la cualidad más permanente de la familia es la diversidad de formas que va adoptando.

El pensamiento neoliberal tendió a disociar lo social de lo económico, culpando a cada sujeto, a cada familia, a cada niño y niña de su situación de pobreza y exclusión. Estos fenómenos se han desarrollado en un contexto de minimización del Estado y exacerbación de una lógica de mercado que transfiere áreas de competencia indelegable del Estado hacia la responsabilidad de cada familia. (Unicef, 2007)

Asimismo, sería importante —pensando en la representación social que durante tanto tiempo se construyó en términos del concepto de “familia”— revisar, reflexionar sobre las propias imágenes internas. Estas, muchas veces, obturan la comprensión de la existencia de grupos familiares diferentes.

Los vínculos se constituyen a través de construcciones sociales, también los que relacionan familias con jardines, es decir que no son naturales ni surgen de una cualidad innata. Los vínculos de cuidado y afecto son elaborados culturalmente. Y los niños se conforman como sujetos desde esos vínculos.

Los vínculos interinstitucionales (familias-jardines) se construyen, y van conformando un entramado social que puede favorecer o devaluar la tarea educativa.

Más allá de todas las transformaciones, la familia como institución social sigue teniendo un papel central en la construcción de la subjetividad y la identidad de sus integrantes, y es el espacio de socialización primaria.

En síntesis, la familia siempre ha sido diversa y es evidente que dentro de las diferentes familias cada vez se negocian más los modos de organizarse y de constituirse, de establecer los vínculos entre sus propios miembros y hacia el exterior.



## Las instituciones educativas reciben a las familias

**A**l pensar en las instituciones escolares: jardines de infantes, maternales, escuelas infantiles, etc., es necesario reconocer que también se han ido transformando.

La tarea de enseñar se resignifica, se amplía el mundo cultural de los niños, se ofrecen nuevas oportunidades de conocimiento revalorizando cada contexto particular.

La comunicación y el vínculo entre familias y escuelas están atravesados en su interior por relaciones de poder, de clase, de género, étnicas y generacionales. También reciben la influencia de procesos sociales, políticos y culturales. Es que así como las familias son un producto histórico, también lo son los jardines, y a ambos los convoca la educación de la primera infancia.

Sin embargo, coincidiendo con lo planteado por Mirta Citera (2007), las instituciones sienten que les ha tocado el turno de ser objeto de conflictividad y se las ha despojado de su legitimidad, de su plus del saber, de su hegemonía, del poder que la sociedad les otorgó en sus orígenes. Esto les restó autoridad. La sociedad actual escucha otras voces, y la escuela pasó a ser una voz más, que a veces incluso teme ser contrariada o emitir sonidos discordantes.

Hoy se reconoce cada vez con más potencia que los niños aprenden también fuera de las instituciones, aprenden sin necesidad de la organización escolar que establece separación por edades, normativa, relaciones asimétricas; los niños aprenden en un contexto social y cultural que les ofrece experiencias de vida que los constituyen como sujetos.

Pero más allá de los cambios, de los procesos de transformación que se han dado en el interior de las familias e instituciones escolares, ambas coinciden en la misión educativa de promover el desarrollo integral de los niños y asumen la función social, política y cultural de cuidar y proteger, de educar a la joven generación transmitiendo y produciendo cultura.

En torno a los jardines se van conformando valoraciones construidas socialmente en las que se conjugan aspectos diversos: la ubicación geográfica, las características socioeconómicas de la población que concurre a cada institución, la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes que ofrecen, el estado de los edificios, la provisión de materiales con que cuentan, las características del personal docente, los niveles de conflictividad de los niños y del barrio mismo. Estos aspectos, entre otros, van constituyendo una valoración diferenciada de las instituciones escolares. Estas categorizaciones circulan y retroalimentan la configuración de estos circuitos de “elección” de instituciones. Pero no siempre las familias tienen posibilidad de elegir el jardín al que enviar a sus hijos, fundamentalmente a partir de sus posibilidades socioeconómicas, de su inserción laboral, de las distancias que las separan de las instituciones y de sus proyectos de vida. Es dentro de estos límites donde las familias definen los proyectos de escolarización de sus hijos.

Tal como lo explicita el Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2008) se puede plantear aquí que:

Es necesario revisar los desencuentros cotidianos entre escuelas y familias, porque no se puede caracterizar a todos del mismo modo. [...] Algunos rasgos y gestos institucionales de las escuelas no acompañan los cambios en los grupos familiares y resultan expulsores cuando desconocen las nuevas estructuras de relaciones parentales, proclaman modelos absolutos o promueven enunciados culturales sesgados por la clase media

urbana como si fueran universales. En tal sentido, algunas demandas de los grupos familiares constituyen alertas que las instituciones deben escuchar, si comparten la decisión de construir una escuela inclusora de las diferencias y promotora de la dignidad humana.

Ante estas contradicciones y conflictos entre escuelas y familias, mantener una coherencia rígida puede resultar una estrategia asfixiante. Por el contrario, en tiempos de crisis, ciertas “incoherencias” dan cuenta de la exploración de nuevas alternativas. Esto implica ubicarse en un lugar de aprendizaje institucional, sin perder convicciones básicas, pero abriéndose a discutir qué es central y cuáles son supuestos que se pueden revisar. Si desde la escuela no varían las concepciones sobre las familias será muy difícil trabajar con los niños que llegan a las instituciones de todos los sectores sociales. Cuando una institución se pregunta y explora nuevas alternativas puede sentir mayor fragilidad o ser percibida como inconsistente, pero es un riesgo que las escuelas necesitan correr para avanzar en la construcción de un espacio público más justo y solidario.





## Los anclajes de la relación con las familias

Para analizar cómo se van estructurando las relaciones en el interior de las instituciones es preciso considerar cómo gravitan lo **ideológico**, la **comunicación** y la **participación** que se abre a las **familias**, además de la **dinámica** y la **conducción institucional**.

Lo **ideológico** comprende la caracterización de las familias que la institución educativa sostiene y cómo esta influiría en el tipo de relación que mantiene con esas familias. La postura que adopte determinará cómo desempeña su papel, es decir, si cumple una función que busca inculcar los valores de la modernidad sobre la base de la representación de la familia nuclear o si, por el contrario, concibe la noción de familia en su doble carácter, universal y particular. “Existe una gran variedad de formas de ser familia [...] se exige comprenderla como una organización en su devenir particular y contextualizado, donde se relacionan tanto su mundo material como su mundo subjetivo, en un movimiento tanto externo como interno” (Araque y Rodríguez, 2008). Sin embargo, la escuela como producto de la modernidad sentó sus bases a partir de un determinado tipo de familia, por lo que los cambios ocurridos en esta en las últimas décadas han dado lugar a un quiebre en la relación familia-escuela. La familia actual, que describen Araque y Rodríguez, tomó por estructura el pluralismo personal, entendiendo por este el hecho de que las elecciones personales tomadas en la juventud no son para toda la vida sino que varían con el

pasar de los años. Esto, desde la óptica de la institución escolar, no puede ser naturalmente comprendido, ya que “el modelo universal es considerado lo natural” (aquella familia conformada a partir del vínculo legal del matrimonio, la célula básica de la sociedad, compuesta por padre, madre e hijos); lo contrario o lo que se aleje del modelo natural se califica como familias atípicas, incompletas, inestructuradas e indeseables para la formación de las personas en su infancia. Esta consideración, claro está, se transforma en prejuicio y contamina la relación que la escuela puede establecer con las familias. El supuesto más extendido de los docentes se refiere a la escasa participación de los padres en las escuelas, que en su concepción se traduce rápidamente en desinterés. Frente a la situación actual de la relación familia-escuela, Baeza (2003) aporta:

Lo que a mi juicio todavía resta lograr es un cambio de mirada en uno y otro subsistema. No se trata únicamente de mostrar lo que hace un niño en la escuela o de explicar cuáles son los lineamientos para algún área, sino de sentar bases desde una actitud cooperativa-colaborativa para reconstruir el puente entre familia-escuela.

Para alcanzarlo, Jiménez León (2008) entiende como necesario “reconocer la competencia educativa del otro, lo que significa que los padres y las madres educan incluso en condiciones ambientales desfavorables y que los profesores son profesionales que se han formado para enseñar a un grupo de alumnos. Son expertos en pedagogía”. Ubicarse desde este lugar evitaría la descalificación que obstaculiza la relación entre maestros y familias.

En cuanto a la **comunicación**, sería esperable cierta similitud en los modos que utiliza el jardín para contactarse con las familias y las maneras que las familias usan para vincularse con el jardín, a fin de que funcionen efectivamente y no sean meros medios de información. De esta forma, será interesante observar si cada institución educativa y su comunidad han generado las condiciones imprescindibles para lograr la comunicación, en tanto ello conlleva un emisor pero también un receptor activo y los canales adecuados para que estos puedan desenvolverse. Es así como entendemos que las vías de comunicación utilizadas deben resultar verdaderamente funcionales para lograr un intercambio fluido entre el jardín y las familias. Jiménez León (2008) afirma que

[...] la relación que se entabla entre familia y escuela es tan peculiar que sólo cabe situarla en el marco de la confianza [...] Esa relación de confianza es la que determina, matiza y da forma al binomio familia-escuela, que debe estar marcado por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos. Ello implica una verdadera relación de comunicación, donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación, sobre la educación de los hijos, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña.

En relación con la confianza, se podrá analizar el uso que el jardín propone para las distintas vías de comunicación y la forma en que finalmente las familias se apropian de ellas. En palabras de la misma autora, un modo de generar esa confianza se relaciona con la predisposición del maestro para pedir ayuda a las familias, escucharlas, brindar espacios de conversación, convocar a ambos padres, no culpabilizarlos de lo que le suceda al hijo, confiar en las posibilidades de cambio.

Es posible analizar la relación del jardín de infantes con las familias y de las familias con este, desde la **participación**, determinada por el grado de apertura que la institución educativa ofrece. Continuando con la idea de “puente” tomada de los aportes de Baeza, recordamos una frase literaria de Julio Cortázar (2012) que en su novela *Libro de Manuel* escribe:

Porque un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente puente mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente [...].

Tender puentes es cruzarlos, es sentar las bases para que el cruce de un lado al otro sea posible. Creer en esa posibilidad y manifestar en el propio cruce su viabilidad. Las instituciones educativas dedicadas a la primera infancia son responsables de esta viabilidad. Son quienes garantizan los intercambios y cruces fructíferos de puentes. Cuando Baeza (2003) afirma que existen dos subsistemas —familia y escuela— plausibles de *ensamblarse en una actitud colaborativa de resolución de problemas mutuos, comunes*, alude a un ensamble que debe estar garantizado por esa institución abierta que recibe a las familias.

Es función de la(s) escuela(s) pensar anticipadamente las herramientas de construcción de puentes y demostrar, en su accionar cotidiano, que el cruce no solamente es posible sino también beneficioso para cada una de las partes involucradas.

El interés subyacente de instituciones preocupadas por tender puentes sólidos y cruzarlos; los simulacros de puentes que terminan siendo unidireccionales, y la presencia de puentes endeble, con grietas que impiden un transitar seguro, traen aparejadas situaciones disímiles.

Animarse a tender esos puentes fue, es y será una apuesta riesgosa que —sostenemos— vale la pena construir. La emblemática escuela de puertas cerradas y muros aislantes, propia de la modernidad, debe dar paso a una escuela permeable. Coincidimos con Mirta Citera en aquello de que *no vale ya una institución de encierro (topológico o epistemológico), encerrada en sí misma, segura de sí misma, escolarizando todo aquello que traspase sus límites, no vale ya una mirada de superioridad*, y este es un punto de partida nodal para el establecimiento de nuevas y necesarias alianzas aggiornadas a los nuevos desafíos que el escenario actual impone.

Mustelier (2007) cuestiona dos modos en los que ella cree se da la comunicación entre las familias y la escuela en la actualidad. La autora considera la participación que no es real interacción si las familias asisten a la institución sólo a reuniones o fiestas y el hecho de que la participación de los padres en la escuela se ha adoptado como un criterio de calidad y garantía de eficiencia de la acción educativa. En oposición a esto, en el proceso de colaboración con las familias, plantea dos niveles de compromiso: el nivel de intercambio de información sobre el niño tomando a la familia como una fuente valiosa para brindarla, en este encuentro, y el nivel de implicación directa, a partir del cual la asistencia regular y organizada de los padres en el aula, así como la colaboración regular y planificada en el trabajo educativo con los niños, reporta resultados provechosos en la labor de padres y maestros y, en consecuencia, en los escolares. La idea de considerar si cada institución alcanza estos niveles de participación, tanto en la promoción como en la concreción, es la que se desprende de estas reflexiones.

**La dinámica institucional** aporta una mirada sobre los cambios en la comunicación entre el jardín de infantes y las familias, según las necesidades que demuestren ambas partes. Es oportuno retomar la alianza entre familia y escuela y hacer especial hincapié en esta clase de autoridad compartida que ejercerían la familia y la escuela, como expresiones de poder que tradicionalmente fueron aceptadas socialmente. Sin embargo, la crisis de autoridad que hoy vive en particular la escuela, pone en cuestión los principios sobre los cuales esta alianza se construyó en los albores del período fundacional del sistema educativo estatal. Uno de los motivos de esta crisis tiene que ver con el hecho de que la escuela se enfrente hoy al desafío de adaptarse a una relación más simétrica y ya no tan desigual, entre ella y la familia, como lo fue tradicionalmente. Hoy las familias, en este nuevo contexto, manifiestan una cantidad de demandas y exigencias que la escuela debe poder absorber, adaptándose a las nuevas dinámicas sociales en relación con la concepción de crianza y educación que las familias sostienen. ¿En qué medida las familias demandan?, ¿de qué forma se evidencia esta demanda en función del tipo de comunicación que ellas buscan establecer con la escuela? Las familias se hacen presentes en la medida en que ellas mismas se otorguen el derecho a cuestionar los criterios que la escuela sostiene respecto del contenido, respecto de la resolución de conflictos o de la normativa vigente. Esta situación se ve atravesada también por las nuevas demandas que se le hacen a la escuela, tales como resolver conflictos sociales de diferente tipo. Desde ya que la escuela percibe estos nuevos comportamientos de las familias como amenazantes, considera que interfieren en el ritmo normal que la escuela ha impuesto durante largas décadas. La institución se ve desenfocada en su rol como educadora, se ve también desautorizada frente a estas nuevas demandas. Retomando las última preguntas, agregamos: ¿qué tipo de comunicación buscan establecer las familias con la escuela, a raíz de los cambios en las demandas?; ¿es la escuela lo suficientemente receptiva ante estos cambios?; ¿se ven los cambios en la comunicación atravesados por un intento de adaptación entre escuela y familias, en función de las nuevas necesidades? Al parecer, la escuela se ha mostrado replegada y reticente frente a estos nuevos cambios y nuevas demandas. Como afirma Mirta Citera, la escuela *teme a los padres, a que la autoridad de estos se imponga en su recinto*. ¿Podría continuar la escuela funcionando en un mundo paralelo o en algún momento deberá abrir

sus puertas por completo? Existen demandas de las familias hacia la escuela y de la escuela hacia las familias, las cuales parecieran no lograr vincularse entre sí. Esto significa que no forman parte del círculo comunicacional y, por ello, provocan una serie de interferencias en la comunicación, dificultando un intercambio flexible entre ambas partes. Esta situación permite preguntarse: ¿qué formas de comunicación pretende sostener la escuela y qué formas podrían estar exigiendo las familias?

Desde la **conducción institucional** conviene analizar cómo la supervisión por parte del equipo directivo determina el modo en que se da la relación entre el jardín y las familias y cómo ayudaría u obstaculizaría lograr cierto acuerdo institucional al respecto. En primer lugar, es necesario evaluar institucionalmente la concepción de familia que manejan los miembros de la escuela, como grupo de trabajo, aquellos supuestos que se esconden detrás de cada práctica y la concepción de escuela que prevalece. En segundo lugar, pensar el rol directivo como eslabón fundamental para la institucionalización del debate desde dos aspectos claves de su intervención: el asesoramiento y la supervisión. El asesoramiento puede encontrar distintos tipos de estrategias y materiales tanto para el análisis crítico de la práctica educativa, para permitir una comprensión clara sobre la comunicación con la familia, a partir del análisis de ritualismos y estereotipias de diversa índole, (como la infantilización del estilo, la escasa participación real de la familia y la ausencia de espacios para registrar la voz de las familias), cuanto para repensar otras vías de comunicación o espacios que se manejan en el discurso institucional, y el sentido que adoptan en el devenir cotidiano. La supervisión debería focalizarse en el seguimiento de los propósitos abordados, los acuerdos realizados para alcanzarlos y una evaluación genuina de las fortalezas y debilidades que la institución consigue en torno a este debate. Sólo de este modo podría marcarse un rumbo a seguir, hacia una concepción pluralista de la institución familia y una institución escolar de puertas abiertas, al reconocer si se está caminando (o no) en el sentido propuesto.



## Construyendo vínculos

**E**l vínculo de las familias con las instituciones educativas a las que cotidianamente concurren sus hijos es un proceso de construcción complejo, que se inicia en el momento en que se decide la inscripción y se va desarrollando durante toda la trayectoria escolar de los niños hasta el momento de su egreso.

Muchas veces los modos de funcionamiento familiar dificultan el acercamiento cotidiano de las familias a la institución, por este motivo es necesario pensar en torno de las formas que se utilizan en la comunicación para favorecer la creación de un vínculo positivo, que redunde en beneficio de los niños que concurren al jardín.

Se considera que la comunicación con las familias es una variable de la cultura institucional que condiciona las relaciones interpersonales no sólo entre los adultos, sino que repercute en el proceso de educación de los niños.

Cuando conversamos con un docente o con un director de un Jardín de Infantes, se pone de manifiesto el compromiso y el entusiasmo que, aún en los casos de docentes más experimentados, sigue provocando el encuentro cotidiano con los niños y con la tarea de enseñar.

Sin embargo, a la hora de pensar hoy cuáles son aquellos aspectos que los inquietan o les provocan preocupación, surgen como respuesta en casi todos

los casos las características actuales de la “familia” de los niños y su vinculación con el jardín como institución educativa.

En general, el relato de situaciones referidas a la relación entre familias y jardines pone de manifiesto dos modos de vinculación que parecen ser, según los docentes, las que más se reiteran: o se percibe falta de implicancia de las familias con la tarea educativa o bien los docentes plantean la intención por parte de las familias de querer inmiscuirse en asuntos que son “propios” del jardín y entonces se percibe una sensación de invasión. Son pocos los que consideran como positivo el vínculo establecido. Al relevar información sobre la comunicación y el vínculo entre docentes y familias, desde las instituciones se escucha:

- “Se trata de una falta de participación en relación con las actividades que pide la escuela (reuniones, actos, citaciones)”. (Santillán, L. 2002)
- “Ni siquiera leen el cuaderno de comunicados...”.
- “En realidad la comunicación se da en la puerta, cuando vienen a buscar o dejar a los nenes... a las reuniones de padres no asisten”.<sup>2</sup>
- “La relación (con las familias) varió, hoy por cualquier cosa se meten y te agreden”.<sup>3</sup>

A las familias y a las escuelas las une un lazo muy estrecho : durante años cruciales para la formación de los sujetos humanos, comparten y disputan el proceso de socialización / educación de los futuros adultos. Tan cerca están que se celan permanentemente y, aun cuando parecen no interesarse por lo que hacen, están pendientes de “la otra”. (Neufeld, 2010).

El vínculo, sea más próximo o más alejado, está dado por los procesos de educación de los niños que cada una, familia y escuela, lleva adelante, en ámbitos distintos, con intenciones y modos también distintos.

---

2.- Estas expresiones han sido relevadas en entrevistas con directivos en el marco del Crédito de Investigación: *La comunicación entre la familia y el Jardín de Infantes*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2013.

3.- Entrevista realizada a docentes de jardines de infantes en el marco del Crédito de Investigación: *La comunicación entre la familia y el Jardín de Infantes*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2013.

En general, hay expectativas de las instituciones en relación con el “deber de ocuparse” de las familias respecto de las cuestiones del jardín, pero lo importante es el modo en que las instituciones piensan que esa “ocupación” debe darse. Generalmente las decisiones las toma el jardín y es quien estipula en qué aspectos **sí** y en qué aspectos **no** es mejor que las familias participen.

Existe una generalizada creencia acerca de que la presencia de las familias condiciona la escolarización de los niños, de modo tal que la ausencia de los padres es sentida como abandono, desinterés o irresponsabilidad. La propuesta es revisar estas representaciones a partir de las nociones de funciones de crianza y funciones de transmisión o enseñanza. (Diseño curricular para el Nivel Inicial. Provincia de Córdoba, 2011)

Los relatos de los docentes dan cuenta de la participación y la comunicación en términos de carencias: lo que las familias no pueden, lo que no son, lo que no tienen...es vivido por las instituciones como pérdida, en vez de verlo como cambio en el sistema de relaciones que se da entre las familias y las instituciones educativas. (Siede, 2009) Las características de los grupos familiares han sufrido fuertes transformaciones pero, sobre todo, lo que se ha “modificado” es la visibilidad de estos cambios. Hoy se explicitan modos de convivencia, de relacionarse, con más naturalidad, con mayor libertad. En muchos casos, las mutaciones responden a conquistas de mayor igualdad entre géneros y entre generaciones.

Muchos padres han sido educados en modelos familiares que hoy quieren dejar atrás, tal vez no encuentran modalidades adecuadas para reemplazarlas, esto provoca ciertas inseguridades que tienen relación con el proceso de construcción de nuevos modelos y vínculos. Se hace imperioso considerar los cambios que en las distintas realidades sociales van condicionando los vínculos primarios y, como consecuencia de ello, los lazos afectivos.

La diversidad de constelaciones familiares que se presentan cotidianamente y la organización, que difiere la mayoría de las veces de los modelos tradicionales y de los modelos que los docentes han internalizado, los interpela en el momento de encuentro entre familias-jardín.

Por otra parte, los contextos culturales, sociales, económicos etc. condicionan a los sujetos que conforman los grupos familiares, como también a los integrantes de una institución educativa. Esto puede ocasionar períodos de crisis: separaciones, nuevas uniones, muertes, nacimientos, cambios laborales, traslados geográficos, que requieren de nuevas adecuaciones. Es muy probable entonces que, en el recorrido de los niños por el Jardín, se compartan momentos más o menos gratos de la trayectoria familiar, que se vean uniones, desuniones y períodos de incertidumbre y transición.



## La comunicación como base del vínculo

**S**e hace necesario refundar el vínculo docentes-padres, docentes-familias. Algunos aspectos de ese proceso tienen sustento en la comunicación, ya que la falta de diálogo, la interrupción de la escucha de la palabra del otro como alguien diferente del “mí mismo” y de la institución, inhiben o interfieren en el trabajo articulado entre familia y jardín.

Ahora bien, según el diccionario, el concepto de comunicación deriva del latín *communicare* que significa “compartir algo”; desde la antropología es considerado un proceso indispensable para la vida social, y puede referirse al intercambio de bienes, servicios o palabras. Todo tipo de comportamiento puede convertirse en medio de comunicación, incluso gestos, expresiones corporales, movimientos o sonidos.

En el documento, que la Dirección de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2012) ha elaborado en relación con el cuaderno de comunicados en el Nivel Inicial, se entiende a la comunicación como “un proceso que implica interacciones mutuas, recursos y motivaciones diversos para interpretar y emitir ideas.” Como un proceso intersubjetivo en el que se pone en juego la necesidad de tomar en consideración las características propias y de los otros, de las personas y de los contextos.

Si se piensa en la comunicación con las familias que concurren a los servicios educativos es necesario buscar modos comunicacionales que permitan

crear lazos de confianza, un conocimiento del quehacer institucional y de la sala y, también, de las necesidades, inquietudes y preocupaciones de las familias.

El Diseño Curricular de la Provincia de La Pampa (2012) plantea respecto del vínculo familia-jardín:

El fortalecimiento de los lazos entre familia y escuela facilita la posibilidad de acompañamiento de los niños y propicia espacios de encuentros genuinos, con la presencia de adultos responsables que sostengan las trayectorias escolares. Comienza, de esta manera, un tipo de relación entre la institución escolar y la familia que apunta a especificar funciones, y establecer pautas y reglas. La Educación Inicial le presenta a la familia un proyecto de escolaridad que implica construir significados compartidos y generar estrategias que promuevan la educación de los niños en tanto derecho y obligación colectivos. Esto supone considerar algunos criterios que no pueden estar ausentes, tales como el respeto, el reconocimiento y la confianza mutua.

Sería interesante plantear qué cuestiones comparten las familias y los jardines e indagar de qué modo lo hacen.



## Familias y jardines: encuentros y desencuentros

**E**n el Programa Nacional de convivencia escolar, *Familias con la escuela* (2004), se explicita:

Hasta hace unas décadas unos y otros (escuelas y familias), compartían en gran medida cierto catálogo de pautas heredadas acerca de lo bueno y lo malo, lo conveniente y lo inconveniente, lo prudente y lo riesgoso. Había un acuerdo tácito que ponía a todos los adultos de un mismo lado a la hora de establecer normas y hacerlas cumplir; hoy ya no existe. La crisis del principio de autoridad incluida en la crisis vincular antes mencionada no sólo se refiere a la relación adulto-niño, sino que también afecta las relaciones adulto-adulto e institución-institución. A la inversa de otros tiempos, muchos padres no atribuyen a los maestros la suficiente “autoridad” para evaluar la conducta intelectual o social de sus hijos, y a menudo reaccionan aliándose con sus hijos “a toda costa”. Muchos docentes “acusar” a los padres de los problemas escolares de sus alumnos y no consideran que haya en ellos o en la escuela demasiada responsabilidad al respecto.

Sería interesante intentar reconocer las matrices internas de cada uno para no valorar desde esas representaciones construidas a los padres/familias como ausentes o invasores: porque no están (“pido y no responden”) o están

todo el tiempo (“me cuestionan todo”). Representaciones que parecen interpe-  
lar al jardín y a sus integrantes exponiendo su propia falibilidad.

Y continúa planteando el Programa Nacional de convivencia Familias con  
la escuela:

Muchas familias esperan que la escuela los reemplace consolidando en  
sus hijos actitudes y comportamientos socialmente adecuados, a la vez  
que les enseñe lo pertinente, los contenga en sus problemas y los “prepare  
para la vida”. La escuela, sobreexigida, reclama a los padres que les envíen  
chicos suficientemente “socializados”, con normas básicas incorporadas  
respecto de cómo resolver diferencias, aceptar las responsabilidades y los  
límites, respetar a los otros, etc.

Y esas expectativas recíprocas, a más de desmesuradas, suelen ser plan-  
teadas más en un clima hostil de ataque y defensa que en uno de com-  
prensión mutua y propuesta de colaboración. Clima este último que muy  
bien podría comenzar a desarrollarse a partir del reconocimiento mutuo,  
en cuanto a lo difícil de la tarea de cada uno y la necesidad de comple-  
mentarse y ayudarse, superando la también esperable competencia surgi-  
da de la evaluación de cada institución sobre la tarea de la otra.

Sería interesante poder pensar —en tanto instituciones educativas y ac-  
tores sociales responsables de la educación de la primera infancia—, cuáles  
son los aportes que, desde el rol docente, se pueden hacer para favorecer las  
relaciones de participación y comunicación con las familias de los niños que  
concurren al jardín.

Se retoma aquí el planteo que se propone en el Diseño Curricular para  
el Nivel Inicial de la Provincia de Chubut (2012): “La tarea consistiría en ha-  
bilitar a la institución como un espacio común, un espacio en el que cada uno  
tenga su lugar, sin que esto signifique que haya acuerdo en un todo, ni coinci-  
dencias absolutas, es decir que sea un espacio que reúna lo singular y lo plural,  
las semejanzas y las diferencias; que se transforme en un espacio en el que  
cada uno pueda construir significados. La relación escuela-familia evidencia  
vínculos, prácticas, discursos, con encuentros y desencuentros; que no tienen  
que ser evitados, sino vistos como una posibilidad de acercamiento en pos de  
un horizonte futuro”.

Pensar en ello como posibilidad implica pensarse no sólo como docentes sino también como integrantes de una familia, con características particulares, propias, que no siempre son compartidas por los demás.

Se propone entonces trabajar pensando en las familias que forman parte de cada jardín.

### Actividad 1

- ¿Qué aspectos de las familias de los niños que concurren al jardín son valorados? ¿De qué modo la institución demuestra esa valoración a las familias?
- A partir de lo enunciado, ¿qué acciones les proponen realizar en el jardín que permita valorizar su presencia y sus posibilidades?
- ¿Qué acciones ha organizado la institución para escuchar las preocupaciones y demandas de las familias? ¿Cuáles apreciaciones de las familias han sido discutidas por el colectivo docente?
- ¿Qué características de los grupos familiares consideran que pueden colaborar con la tarea educativa que se lleva a cabo?
- ¿Qué acciones culturales ha previsto el jardín para compartir con las familias? ¿Cuáles propondrían?

A la hora de favorecer las relaciones familia-jardín es importante retomar el concepto de alianza, esto implica la construcción de lazos de respeto y confianza, de colaboración y de comunicación, de enseñanza mutua.

Tanto los docentes como las instituciones, si superan la cultura individual e integran las culturas de pertenencia de las familias, podrán aportar a la enseñanza, a la propuesta curricular, elementos que la enriquezcan en beneficio de los niños.

“Hacer de la diversidad una ventaja pedagógica permite que las voces que resuenen en la escuela y en los textos curriculares resulten de una mirada que integre valorativamente los aportes comunitarios y se entrecruzan en una melodía polifónica”. (ME, 2011).

Se hace necesario revisar algunas de las prácticas docentes para poder mejorar, cambiar o dar continuidad a las situaciones de comunicación con las familias. El trabajo de reflexión conjunta, el descentrarse de los propios modelos, de las propias imágenes internas, podrá ayudar a construir mejores vínculos.

Desde lo institucional es importante que el diálogo de todos los actores no se cristalice, no se acote a miradas establecidas, sino que se revisen en forma constante los modos de interacción con las familias ya que, si las dinámicas familiares no son estables, ¿por qué entonces tendrían que serlo los modos de vinculación desde la institución educativa?

**ACTIVIDAD****Actividad 2**

Siguiendo con el proceso de reflexión individual e institucional se propone pensar:

- ¿Qué acuerdos se han construido explícita o implícitamente, en el jardín, para comunicarse con las familias?
- ¿Cuáles son los instrumentos y los medios de comunicación que utilizan con mayor frecuencia para la comunicación con las familias del jardín?
- Seleccione cuadernos de comunicados de los niños.
  - ¿Cómo se encabezan las notas?
  - ¿Quién/es recibirán la información?
  - ¿Qué criterios se usan para jerarquizar la información?
  - ¿Cómo circulará?
  - ¿Cuáles son las posibilidades reales de las familias de utilizarlo para comunicarse con los docentes, por ejemplo en el caso de que el cuaderno quede en la institución diariamente?
  - ¿Quiénes utilizan ese cuaderno con mayor frecuencia?
  - ¿Cuál es el contenido de las comunicaciones?
- Analice las carteleras que se encuentran en el jardín.
  - ¿Para qué se utilizan?
  - ¿Quiénes las elaboran?
  - ¿Qué información se comunica en ellas?
  - ¿Cómo son las imágenes que se muestran?
- ¿Qué otros modos de comunicación se utilizan?

- ¿Qué proponen como otras formas de comunicación y participación de las familias en la institución?

El abordaje de las relaciones familias-jardines implica tanto a docentes como a instituciones y grupos familiares. No es unidireccional, desde la institución educativa hacia las familias o al revés, desde las familias a las instituciones, sino que interpela a todos en un entramado de situaciones que tendrán que compartirse para poder ser.

La reconstrucción del contrato comunicativo, la posibilidad de poner en palabras lo que pasa, la oportunidad de conocimiento mutuo favorecerá el proceso de educación de los niños, pero también permitirá la coconstrucción de una nueva realidad cultural para todos.





# El período de inicio

## El comienzo de las trayectorias escolares

---





## Presentación

El período de inicio puede pensarse como un momento de encuentros: implica un encuentro con otros, niños y adultos, en un espacio diferente al familiar, un espacio educativo, diseñado y organizado para la primera infancia. Este tiempo para muchos chicos es el inicio de su escolaridad y, por lo tanto, la manera en que transcurra será condicionante de su trayectoria escolar. Si los niños se sienten confiados y seguros podrán encarar desde esta experiencia cada nuevo cambio que implique el pasaje de sala o de nivel.

El período de inicio<sup>4</sup> corresponde a una primera etapa, en la cual se recibe a los niños y a sus familias institucionalmente, momento del año en el que se establecen los primeros vínculos y los “contratos” en relación con las expectativas mutuas entre docentes–institución educativa y niños con sus familias. Es un período caracterizado por situaciones centradas fuertemente en el compromiso afectivo-social, que implica la separación de los niños de sus figuras familiares de sostén, y la posibilidad de iniciar una red de vinculaciones

---

4.- Hablamos de iniciación y no de adaptación, considerando que en este tiempo se desarrolla un proceso de integración de los niños y sus familias a una institución educativa que los recibe. Aunque el término adaptación estuvo pensado como proceso de transformación de cada uno de los sujetos (niños y adultos), muchas veces se entendió como un tiempo de incorporación de pautas de funcionamiento institucional, bajo el supuesto de que ese proceso se desarrollaba en el primer mes de clase aproximadamente. Hoy sostenemos que durante este período lo fundamental es establecer vínculos afectivos y colaborativos entre los niños y los docentes y entre los docentes y sus familias, a la vez que se consolidan entre los adultos de la institución de manera de construir relaciones de confianza y seguridad, que permitan, en el desarrollo de las diferentes actividades, ir acordando de a poco las pautas que encuadrarán la tarea educativa. Este proceso es mucho más prolongado y por eso es más adecuado pensar en un período de inicio a la actividad escolar y no de adaptación.

con otros adultos y otros niños, con quienes se aprenden diversos saberes en un contexto nuevo, con lógicas organizativas temporales y espaciales particulares y diferentes de las conocidas hasta ahora.

Esta etapa persigue el propósito de ofrecer las condiciones institucionales, materiales, afectivas y sociales adecuadas para que los bebés y los niños puedan lograr establecer vínculos de confianza y seguridad en el nuevo contexto social. En este sentido se propone que logren reconocer el ambiente escolar del jardín como un lugar confiable, un “buen lugar” al que se tienen ganas de llegar y quedarse porque ofrece desafíos, nuevas propuestas y, al mismo tiempo, mantiene ciertos modos semejantes a los domésticos: modos de actuar, de jugar, de comer, de sentirse escuchado y reconocido. Es un proceso gradual, personal, para cada niño y su familia y es a su vez grupal para todos los protagonistas de cada institución.

Por ser, en algunos casos, el inicio de la trayectoria escolar, este tiempo será de suma importancia en la vida de los niños. La organización anticipada debe ser objeto de reflexión y trabajo conjunto de todo el equipo de la institución educativa. Esto supone planificar la propuesta que se les ofrece a niños y familias tomando decisiones en relación con *los tiempos, los grupos, los espacios y materiales* y los *contenidos a enseñar*, entre otras variables posibles. A continuación sugerimos pensar y diseñar acciones concretas, a fin de ofrecer un espacio de encuentro constructivo para todos los actores involucrados. Y poner en marcha la institución para el trabajo de enseñanza con el que se abre el año escolar.



## Organización del período de inicio<sup>5</sup>

**A**ntes de comenzar con el trabajo centrado en la organización y planificación de tareas a realizar para el período de inicio proponemos partir de una reflexión conjunta acerca de las expectativas mutuas de todos los participantes.

En este período es de fundamental importancia el clima institucional, un clima afectivo que sostenga el cuidado y respeto hacia los niños y adultos. Establecer vínculos afectuosos dará al niño un equilibrio emocional que lo ayudará en su intercambio relacional y en su motivación para aprender.

La cooperación entre el equipo docente y las personas que interactúan en el jardín será la mejor manera de influir sobre los pequeños y el modo de resolver ciertos problemas entre ellos.

Los niños que concurren por primera vez al jardín pueden sentirse inseguros, por lo tanto necesitarán mayor acompañamiento y contención de sus familias en este ingreso y, en especial, del maestro a cargo. Conocerán a nuevos docentes, a nuevos compañeros, se incorporarán a una nueva sala, participarán de nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, construirán nuevas pautas y modos de actuar.

---

5.- El presente texto reformula algunas de las producciones elaboradas por Miriam Feldman (2013) y los principios a tener en cuenta para desarrollar el período de inicio propuestos por Rosa Violante (2008).

Para quienes ya son alumnos de la institución, el inicio representa un reencuentro con el jardín, sus compañeros de grupo y el equipo docente. Este comienzo también para ellos es una nueva experiencia atravesada por cambios en los modos de interactuar y comunicarse, de hacer y de conocer.

En estos primeros días será posible observar diversos sentimientos en los niños: de entusiasmo y alegría, pero también de ansiedad e incertidumbre. Será necesaria la intervención del docente a través de valorar sus esfuerzos, darles seguridad, alentando su capacidad de encontrar soluciones a los conflictos, estimulando las relaciones grupales, permitiendo que resuelvan situaciones con autonomía. Estas son oportunidades de construir aprendizajes que los acompañarán durante toda la vida.

Resulta central comprender las experiencias personales e institucionales para poder pensar en estrategias de trabajo que respeten estos sentimientos y los encaucen hacia el logro del objetivo central que se refiere al bienestar del niño. Es necesario diseñar acciones definidas en conjunto para cooperar en el devenir cotidiano. En este sentido, para darle curso a la organización del período de inicio proponemos reflexionar y compartir criterios a tener en cuenta para tomar decisiones en relación con: el trabajo con las familias, la organización del tiempo, el espacio y los materiales, los grupos y los contenidos, pensados en el contexto de una propuesta de enseñanza (planificación de proyecto, unidad didáctica y/o secuencias didácticas).

1. Pensar acciones, en conjunto con el equipo docente, para trabajar con las familias.
2. Considerar los tiempos de los niños, de los proyectos, de la jornada de las familias.
3. Diseñar el espacio convirtiéndolo en un ambiente alfabetizador.
4. Organizar los grupos de niños y de sus docentes a cargo.
5. Planificar la propuesta de enseñanza. Definir contenidos, actividades, materiales.

# 1. Pensar acciones en conjunto con el equipo docente para trabajar con las familias

El encuentro con las familias debe ser significativo y cuidadoso, se necesita abrir un espacio de escucha, que permita “hablar con” y no sólo “hablarles a” ellas. Docentes y familias comienzan un diálogo para conocerse, ya que se hace necesaria una comprensión sincera de las diversas realidades infantiles, con el fin de construir entre todos una trama vincular que sostenga la tarea educativa y enriquezca el desarrollo y aprendizajes de los niños.

En esa relación dialógica se irá constituyendo un contrato escuela y familia, un entramado de acuerdos sobre la base de las expectativas recíprocas, que acompañe y sostenga la educación de los niños respetando ciertas tradiciones y acuerdos centrales de la institución, como así también ciertas pautas de crianza y modos de ser y hacer de cada grupo familiar.

Un importante criterio a tener en cuenta para diseñar las acciones a desarrollar con las familias es informarles sobre el sentido, objetivos y modalidades de trabajo durante el período de inicio. Haciéndolos “cómplices”, “coautores” del proyecto. Incluyendo la posibilidad de planificar algunas actividades junto con ellos.

Se propone realizar reuniones o pequeños encuentros cotidianos donde se explique a los familiares que acompañarán a los niños la importancia que reviste el modo en que se resuelva esta primera experiencia de separación-encuentro, señalando criterios a tener en cuenta para mantener una actitud comprometida y respetuosa hacia los niños. A modo de ejemplo: explicar por qué no se aceptan “desapariciones” de los familiares que acompañan mientras el niño está muy interesado jugando. Señalar el sentido de las actividades conjuntas, el respeto por los diversos tiempos para cada niño sin que esto se “lea” como dificultad, sino como recorridos personales propios. Anticipar los criterios y actividades que se van a desarrollar y de qué modo ellos, los familiares, pueden participar para lograr una iniciación satisfactoria para todos los involucrados.

Una de las propuestas posibles y muy potentes consiste en realizar acciones conjuntas con los familiares/adultos acompañantes, dando la oportunidad a los chicos de conocer a los nuevos adultos y nuevos lugares “de la mano” de alguien conocido, su figura de sostén. Esto supone recorrer la institución y quedarse a realizar una experiencia donde el adulto ayuda a resolver la tarea en conjunto con el niño; por ejemplo: armar cotidiáfonos con material reutilizable, muñecos de trapo, cocinas, cunas con cajas para el rincón de dramatizaciones. Mientras el adulto da forma de cuna a la caja, el niño es quien la pinta, decide colores, aprende dónde buscar los pinceles y el agua. El niño ayuda a realizar la tarea de construcción de un material didáctico que luego podrá elegir cotidianamente para jugar. Estas propuestas se constituyen en el inicio de un proceso de pasaje paulatino de la figura de sostén y referente afectivo conocido (madre, padre, abuelos, otros familiares o vecinos) a los docentes y a otros adultos de la institución, respetando los tiempos que necesite cada uno de los niños.

Para promover y continuar con los procesos de separación-encuentro en forma paulatina, se propondrá a los acompañantes realizar tareas en otros ámbitos del jardín separándose de los niños por un período. Podrán despedirse niños y familiares por un lapso corto, por ejemplo los adultos salen a comprar galletitas, a realizar una tarea breve, a juntar frutos, etc. despidiéndose de los niños para luego, al volver, compartir una merienda juntos.

Es importante arbitrar estrategias que permitan a los padres que no pueden quedarse, retirarse tranquilos porque la institución propone una alternativa que da respuesta a la situación de cada niño. También habrá que considerar los casos de niños que tienen experiencias anteriores y pueden despedirse con alegría, sin pasar por cada una de las modalidades citadas.

Sabemos que a veces lograr las primeras separaciones no es sencillo, por lo que se han de considerar las situaciones particulares de cada niño, respetando sus diferentes necesidades y posibilidades de participación, para que pueda integrarse en las propuestas y comience a sentirse parte de un nuevo grupo que se está conformando. En este sentido, la “multitarea”, la forma de organizar actividades diversas y simultáneas para los niños en pequeños grupos, entre otras modalidades, puede ser una de las estrategias adecuadas para dar respuesta a

necesidades variadas, dejando en mayor disponibilidad afectiva y de acción al docente, quien acompañará de diversos modos a los niños.

En este proceso, que no debe pautarse en tiempos “de estar” rígidos y homogéneos para todos, estipulados en forma estereotipada de antemano, es muy interesante pensar en invitar a los familiares a que dejen testimonio de su presencia en el jardín, trabajando para sus hijos y para la institución toda. Por ejemplo, ofrecer materiales para que mientras los niños participan de una actividad con el docente, en un lugar del jardín, en otro sector los acompañantes puedan dedicarse al armado de cajas para guardar, títeres para jugar, o a la costura de un almohadón para recostarse a mirar libros o a escuchar música. Esta propuesta de ofrecer tareas a los familiares permite que el “tiempo de espera” no esté centrado en la preocupación por ver cómo estarán los niños.

Si la intención es crear espacios de diálogo con las familias, es importante considerar que los canales de comunicación a tener en cuenta pueden ser variados: formales/informales, individuales/grupales, verbales/escritos. Las reuniones de padres, por ejemplo, constituyen a la vez un contacto formal (en tanto están previstos de antemano, pautados en cuanto a forma y contenido), verbal y grupal.

Existen otros canales de comunicación: entrevistas, notas escritas, carteleras, charlas de pasillo, contactos durante el período de inicio, visitas a la sala, notas o cartas, llamados telefónicos, etc. que el docente irá escogiendo, según considere, teniendo en cuenta la temática a abordar y las características y posibilidades de las familias.

Se presentan a continuación actividades y aportes acerca de dos modos principales de comunicación para el periodo de inicio, como son las **entrevistas iniciales** y la **primera reunión con las familias**.

## Las entrevistas iniciales

“En esta etapa es relevante el vínculo con las familias, quienes depositarán su confianza y responsabilidad en la institución educativa. Será la entrevista inicial, el inicio de estos lazos, en el que el diálogo cobra relevancia ya que

es el modo como el docente conoce las realidades familiares de cada niño, sus circunstancias de vida y las inquietudes que tienen en relación con la inserción de los niños a la sala” (Consejo General de Educación, Gobierno de Entre Ríos, *Lineamientos Curriculares*, 2008).

Se intentará, de ser posible, que las entrevistas iniciales sean realizadas con antelación al ingreso de los niños, para que dicha información sea soporte de las decisiones a tomar respecto de las características que tendrá la incorporación del niño a la institución.

Las familias, a su vez, conocerán en este encuentro al docente y algunas de las modalidades de trabajo durante el ingreso del niño a la sala, para arribar a acuerdos que limitarán la ansiedad de los adultos y facilitarán el ingreso de los niños.

Con los que ya concurrieron al jardín se realizará una entrevista de actualización de datos ya que en este caso el docente cuenta con información de años anteriores, por lo cual va a focalizar el contenido de las preguntas sobre aquello que haya relevado para esta nueva etapa.

Es importante remarcar que la entrevista debe permitir una conversación entre ambas partes, abriendo un diálogo sincero y respetuoso que permita escuchar y ser escuchado. Es preciso que las preguntas que se formulen sean abiertas, facilitando que los familiares se expresen con libertad, generando una conversación fluida y natural, evitando preguntas sobre la intimidad familiar. Sin perder de vista que el objetivo es recabar información para la realización de la tarea de enseñanza que la institución va a llevar a cabo.

**ACTIVIDAD**

**Importante:** establecer acuerdos institucionales acerca de cómo abordar las entrevistas iniciales a partir de las experiencias socializadas y algunos de los aportes aquí presentados.

## Primera reunión de familias

Teniendo en cuenta algunas reflexiones encuadradas en el interés por lograr ciertos propósitos educativos en un marco de bienvenida, la sugerencia

es armar en subgrupos una planificación sintética de cómo podría organizarse una primera reunión de padres. Para pensar en conjunto y escribir:

- Qué objetivos que se proponen en este encuentro grupal con las familias.
- Listar las temáticas que consideran importante abordar. Definir qué información es importante exponer.
- Pensar en la dinámica que se propondrá para que las familias expresen sus expectativas en relación con el año escolar.
- Pensar en la posibilidad de proponer como actividad a realizar con las familias el armado de un punteo de acuerdos.
- Proponer otras actividades posibles.

**ACTIVIDAD**

Podemos decir que las familias, al igual que los niños, también se “escolarizan”, y este nuevo aprendizaje les sirve para actuar con inteligencia y habilidad dentro del ámbito escolar.

Los docentes podrán presentar en las reuniones el proyecto educativo, generando una escucha de las expectativas de las familias en relación con los posibles aprendizajes que esperan que sus hijos adquieran en la institución escolar.

También se abordarán aspectos del período de inicio. El conocimiento de los modos en los que se desarrollará, su fundamentación, los porqués y para qué, facilitarán la comprensión de esos aspectos junto con algunas solicitudes y normas ya acordadas institucionalmente.

Con respecto a la participación de las familias cuyos hijos necesiten el acompañamiento para el ingreso al jardín, se llegará a acuerdos, se explicitarán algunas estrategias docentes y se ofrecerán recomendaciones para el accionar con sus hijos y todo el colectivo de niños en general.

Algunas cuestiones que pueden conversarse con las familias son, por ejemplo, los modos de actuar dentro de la sala durante el desarrollo de las actividades del período de inicio, cómo ser un adulto partícipe pero a la vez mantener calma y tolerancia ante las resistencias del niño, respetar sus modos de actuar y comunicarse con los demás, dar tiempos a que el docente interactúe e intervenga en situaciones de conflicto.

Las reuniones de padres han de abordarse teniendo en cuenta que ese es uno de los canales posibles de comunicación entre docentes, familias e institución. Y que debe ser pensado como momento de intercambio y escucha no sólo de los padres sino de la escuela escuchando a las familias.

Las solicitudes, pedidos y requerimientos familiares serán evaluados y repensados en conjunto con el colectivo institucional, tratando de ser permeables pero a la vez respetando las necesidades del jardín.

## 2. Considerar los tiempos de los niños, de las familias, de los proyectos y de la jornada

En los primeros días, el tiempo de permanencia de los niños en la institución será organizado tratando de evitar el acortamiento de la jornada. “Una cuestión que debe revisarse es la reducción horaria que se establece para la permanencia en el jardín de los niños con escolaridad anterior. Esto no siempre dependerá de la edad de los chicos: si un niño de tres años ha concurrido a Jardín Maternal o a alguna otra institución de carácter asistencial o recreativa, seguramente no necesitará tiempos especiales para desprenderse con seguridad de sus familias. Lo que necesitará serán propuestas pedagógicas creativas, integradoras, que inviten a la acción para conocer y que estimulen el deseo de permanecer en el jardín. Los niños que lo necesiten irán retirándose en períodos más acotados. De esta manera, podemos estar seguros de que quienes requieran realmente un horario reducido por un corto tiempo podrán tenerlo, y quienes están en condiciones de compartir desde los primeros días todo el horario escolar, también”. (Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial 2011).

La presencia de las familias se mantendrá el tiempo necesario hasta que los niños construyan confianza y seguridad. En cualquiera de las modalidades de funcionamiento de las instituciones, jornada simple o extendida sobre todo, será de suma importancia pensar en las necesidades del niño y en las de sus familiares, tanto en las laborales como en sus posibilidades de organización en general. En los casos donde el despegue sea más dificultoso se puede aconsejar

el acompañamiento de algún otro adulto significativo para el niño, cercano al núcleo familiar.

Es importante considerar la información sobre cada niño relevada en las entrevistas iniciales y en los informes de los docentes de los años anteriores (en los casos que cuenten con experiencias previas), para anticipar las posibles dificultades o no, que puedan presentarse en la incorporación al grupo, y los modos más adecuados para enfrentarlas. También sirve de indicador la observación sobre cómo se comporta cada niño durante las visitas individuales a la sala donde conoce al docente, el espacio físico y algunos de los materiales con los que pueden jugar. Al ver los modos de actuar de cada niño se pueden conformar pequeños grupos que podrán compartir momentos de juego especialmente pensados. La observación atenta nuevamente dará elementos para armar actividades con el grupo total o alternar con pequeños grupos o acciones individuales.

Construir vínculos seguros, de confianza, en el nuevo lugar y con las personas que estarán a su cuidado supone que el docente también se otorgue a sí mismo el tiempo de pensar para actuar y proponer; su serenidad y su mirada atenta permitirán acompañar adecuadamente a niños y familias en este primer tramo de la experiencia escolar.

Para apoyar los procesos individuales y grupales al mismo tiempo se hace necesario armar “itinerarios”. Estos se definen como un modo particular de secuenciar las actividades. Se propone, entonces, planificar una propuesta que diariamente se pueda modificar y ajustar a los tiempos, a las posibilidades de cada uno y de todos los niños. En este sentido, los itinerarios son secuencias que se van armando y rearmando mientras se transitan, es una construcción artesanal fruto de la observación atenta, de la reflexión sobre lo sucedido y de la búsqueda de oportunidades que enriquezcan y permitan nuevos aprendizajes a los niños. Esta actitud flexible sólo es posible si se cuenta con una planificación detallada y lo más rica posible en alternativas de juegos, propuestas, espacios y materiales. Esta modalidad de poner en acción lo planificado se aleja de las secuencias estereotipadas para todos los niños igual, que sólo añaden tiempo reloj cada día, sumando tiempos de permanencia hasta completar el

horario total.

Se piensa en la planificación como boceto-idea a desarrollar, prevista, decidida y pensada como lo posible y pasible de rearmarse en el devenir cotidiano. Los tiempos de desarrollo de los proyectos podrán variar, alargarse, acortarse, profundizar en alguno de los aspectos previstos para trabajar, según se vaya evaluando su desenvolvimiento.

Los tiempos de duración de cada una de las actividades han de pensarse de modo flexible. Es importante considerar que en la jornada estén presentes los cuatro tiempos de actividades que proponen Stein y Szulansky (1997): tiempos para las actividades cotidianas, grupales, electivas y de tiempos intermedios.

El período de inicio es un tiempo para desarrollar proyectos, unidades didácticas, secuencias o cualquier otra modalidad que se elija para planificar la enseñanza. El mejor modo de recibir a los niños es ofrecer un conjunto de actividades organizadas alrededor de algún producto final, tal como sucede en los proyectos. Las actividades propuestas no pueden seguir el único propósito de que los niños sólo se conozcan. En el desarrollo de un proyecto, mientras producen, dibujan, juegan, construyen, dramatizan o escuchan un cuento, se conocen y van construyendo vínculos al compartir la realización de tareas significativas que propongan desafíos y novedades por descubrir. Proyectos como, por ejemplo, armar un panel para la sala/patio /SUM a partir de una idea que surja de los niños o del maestro: “dibujar todos los insectos y animales que puedan ver y fotografiar en el jardín”. Para lo cual, recorrerán con lupas y cámaras rincones, parques, patios. Dibujarán con lápiz bocetos, los ampliarán y seleccionarán para luego componer un todo con fondo y colores varios.

La idea es que, desde el inicio del año, la sala y sus docentes ofrezcan propuestas para que los niños participen en actividades gratas y convocantes que les exijan un mínimo de organización grupal y la posibilidad de trabajar en pequeños grupos. En la acción los niños se conocen entre sí, conocen el ambiente físico y se vinculan con los adultos, a la vez que van adquiriendo formas de comportamiento grupal.

### 3. Diseñar el espacio convirtiéndolo en un ambiente alfabetizador

La organización del ambiente, su distribución y uso, la disposición de los materiales serán una invitación al hacer, a explorar y a aprender. Así, el ambiente se transforma en educativo, posibilitando el juego, la comunicación, la posibilidad de concentración, el contacto con los otros, la libertad de expresión.

Al organizar el espacio es importante considerar, como bien señala Trueba (1990), que “Los espacios nunca son neutrales. Detrás de cada diseño ambiental, de cada solución concreta trasciende una filosofía que la sustenta. Por eso es tan importante tomar conciencia de ello como educadores, pues a través del ambiente podemos reflejar nuestra filosofía educativa de modo coherente”.

El espacio también debe dar la bienvenida, “se constituye en un escenario estimulante, que invita, dice, sorprende, provoca el asombro y abre fronteras inimaginables para el trabajo educativo con la primera infancia. Los ambientes también enseñan desde lo ético y desde lo estético” (Propuesta Curricular de Educación Inicial, Chaco, 2012).

Al diseñar la ambientación de los espacios es preciso recordar que uno de los propósitos principales del Nivel Inicial es enriquecer el universo de los niños, ampliando sus repertorios culturales. Los espacios se deben transformar en ambientes lúdicos, que inviten a jugar y en los cuales los niños sean los principales protagonistas de la tarea. “Con respecto a los espacios de la propia sala, resulta interesante que puedan ser habitados y organizados en grupo, de este modo los niños se relacionarán sintiéndose participes de la tarea”. (Propuesta Curricular de Educación Inicial, Chaco, 2012).

Seamos o no conscientes de ello, cada espacio sugiere conductas, promueve actitudes, favorece determinadas relaciones, en definitiva es un poderoso lenguaje no verbal, un “docente más, que enseña”. Podríamos decir metafóricamente que los espacios nos susurran al oído tanto a niños como a adultos. Muchas conductas tienen su origen en una determinada disposición espacial.

Conocer las claves de este lenguaje y el modo de emplearlas es fundamental para los educadores. Es un poderoso instrumento educativo que podemos convertir en nuestro aliado. (Trueba, 1990).

**ACTIVIDAD**

- Decida en grupo cómo va a organizar el espacio de su sala, qué sectores va a armar y qué materiales incluirá para recibir a los niños. ¿Dejará espacios libres para armar con los niños y las familias? ¿Cuáles? Intercambien ideas, propuestas, alternativas.
- Lea lo que sigue a continuación y analice si el espacio diseñado por usted se ha convertido en un **ambiente alfabetizador**. Explique a sus colegas por qué lo considera así.

Se propone transformar los “espacios” en “ambientes” confiables, a través de tareas realizadas por los docentes, entre docentes y niños, entre docentes, familias y niños. En los términos de Forneiro (1996) dicha transformación implica constituir los espacios físicos en oportunidades para estar con otros, para aprender y explorar, para reconocerlos como propios. Se han de realizar actividades en el espacio de la sala, en el patio, en el salón de usos múltiples. Definir el lugar para el panel de exposición de trabajos, armar móviles, ordenar algunos materiales que están en cajas, ubicarlos al alcance de los niños para que los puedan elegir para jugar (como un modo de “desempacar” o “desarmar” y armar el nuevo lugar juntos). Estas propuestas no excluyen la importancia de recibir al niño con un ambiente “base” que ofrece posibilidades de juego, destrezas, modelados, lectura de libros, construcciones, entre otras ofertas.

Otro principio a tener en cuenta supone organizar espacios y materiales que promuevan la exploración y el juego autónomo, brindando posibilidades de interactuar con otros sólo si se desea, pero también hacerlo respetando modalidades de encuentro particulares.

La modalidad de enseñanza centrada en la construcción de escenarios/espacios para explorar, jugar, mirar libros, armar y desarmar construcciones y dramatizar resulta especialmente adecuada en el período de inicio ya que permite al docente (mientras todos los niños están en tarea/jugando) acercarse individualmente a cada uno y compartir juegos, acciones exploratorias,

diálogos, comentarios, descubrimientos. Pueden armarse escenarios/espacios permanentes que se van rearmando semanalmente a modo de sectores/rincones. Por ejemplo, en el arenero, en distintos sectores colocando materiales diferentes: palas y baldes, regaderas con agua, tubos transparentes, coladores. En la sala, ubicando en distintos rincones/sectores: mesa de arena para juegos de exploración; mesas de libros, títeres, tarjetas con poemas, materiales para dramatizar; otros sectores con materiales para construir, dibujar, pintar, modelar. Todos los materiales ofrecidos en simultáneo en distintos sectores se proponen para que el niño pueda acceder libremente, rotar, conocer, compartir con otros o jugar solo.

- Decida en grupo cómo va a organizar los espacios institucionales compartidos: patio, sum, sala de música, otros.
- ¿Qué materiales incluirán para recibir a los niños?

**ACTIVIDAD**

## 4. Organizar los grupos de niños y de sus docentes a cargo

“La inscripción es el primer encuentro con las familias, es importante [...] considerarlo [...] como el inicio de un vínculo sensible [...]. Por tal motivo el jardín debe cuidar este momento que inaugura el ingreso del niño a la institución escolar, en el cual se abren las puertas para alojar ‘al sujeto que ingresa’. Con los datos de esa inscripción ya se obtienen fundamentos para tomar algunas decisiones institucionales en relación con el modo de alimentar ese ‘vínculo sensible’” (Diseño Curricular para el Nivel Inicial 3, 4 y 5 años, Tierra del Fuego, 2011).

La institución recibe al niño y a su familia en el encuentro previo para inscribirse, por eso es importante organizar un espacio cómodo de espera, con propuestas para los niños que también concurren a este encuentro. A la vez, esta instancia de intercambio entre la institución y la familia tiene que

6.-Por ejemplo, algunos requisitos que establecen las escuelas para la inscripción y que puede ser causa de impedimentos para la incorporación del niño: documento de identidad, recibos que acrediten domicilio, etc.

maximizar la búsqueda de soluciones, en especial las administrativas,<sup>6</sup> para que la familia se sienta recibida, escuchada e integrada y participe del colectivo institucional.

Según la cantidad de niños inscriptos y los espacios disponibles, se organizarán los grupos y se acordará qué docentes se harán cargo de cada uno de ellos. Los criterios posibles a contemplar, son por edad cronológica o en grupos multiedad.

Por tradición, los docentes consideran que las salas homogéneas en edad son las más adecuadas para el trabajo, bajo el supuesto que “si todos tienen la misma edad son iguales en cuanto a sus necesidades y posibilidades”, aunque la realidad nos demuestra que esto nunca es así, ya que la diversidad siempre está presente. Sin embargo, hoy está suficientemente acreditado por la investigación —tanto psicológica como didáctica— que la interacción social entre niños de variadas edades es una fuente insustituible de avance tanto en el proceso de construcción de conocimientos como en el desarrollo de actitudes de colaboración, solidaridad y comprensión social. Por lo cual las nuevas propuestas educativas impulsan la organización de las salas con niños de distintas edades. O proponen múltiples situaciones —durante varios días de la semana— en la que sean los niños los que elijan en qué grupo participar.

Por otra parte, aunque los grupos estables se armen bajo el criterio de niños de edades similares, creemos interesante debatir acerca de algunas prácticas instaladas, que Andrea Fernández (2001) propone analizar, por ejemplo cuando los docentes afirman: “A los chicos de distintas edades no se los puede mezclar, juegan a distintas cosas, se pueden lastimar”, a lo que la autora responde que, por el contrario, el trabajo con niños de diferentes edades es interesante, dado que “el niño mayor arma formatos y enseña a jugar al niño menor y así este último se incluye y participa en escenas lúdicas más ricas” (Fernández, 2008: 81).

La forma que adopte el ingreso de los niños a la institución (en grupo total o en pequeños grupos) dependerá de cada institución y jurisdicción. Para tomar esta decisión es preciso conocer muy bien algunas características del contexto, que permitan algunas certezas sobre el beneficio o perjuicio que tal

decisión puede provocar en los niños y sus familias (horarios diferenciados difíciles de resolver en familias numerosas, formas de acceso a la institución, historias escolares anteriores).

## 5. Planificar la propuesta de enseñanza. Definir tiempos, contenidos, actividades, espacios y materiales

En apartados anteriores ya hemos desarrollado criterios y propuestas acerca de la planificación de las diferentes tareas propias del período de inicio referidas al trabajo con las familias, al diseño de los espacios y a los tiempos. También hemos señalado la importancia de planificar institucionalmente los modos de acompañar entre todos los adultos (docentes, directivos, personal de limpieza, administrativo) a las familias y a los niños. Si bien el trabajo en equipo compartido siempre enriquece y organiza la tarea institucional, la realización de un encuentro de todo el personal de la institución, en este período en particular, se torna imprescindible. En este marco será posible consensuar una planificación conjunta de espacios compartidos, de tiempos asignados a cada grupo en los diferentes espacios de uso común, de acuerdos en los modos de intervención pensados para acompañar, complementar y ayudar, en el desarrollo del devenir cotidiano. Esta planificación conjunta, entendida como la anticipación de lo que se piensa realizar, va a permitir que las actuaciones de todo el equipo respondan a los propósitos institucionales, generales para este período, acordados y construidos entre todos.

En otro plano, el de la propuesta de enseñanza de la sala, la responsabilidad principal será del docente a cargo de cada grupo de niños. Como ya se explicitó al hablar de los tiempos, en el presente documento, “el tiempo del período de inicio es un tiempo para desarrollar proyectos, unidades didácticas o cualquier otro modo de planificar la enseñanza”. Por ello, durante el período de inicio, resulta fundamental desarrollar un proyecto o unidad didáctica que permita ofrecer propuestas interesantes, novedosas, desafiantes. Este no tiene que ser un período vacío de contenidos a enseñar desde las diversas áreas de

conocimiento, por el hecho de centrarse en el logro de objetivos y contenidos socioafectivos. No se puede enseñar a confiar en los otros si los otros no ofrecen cosas interesantes para hacer. A modo de ejemplo, algunos proyectos posibles podrían ser: “Juegos y juguetes para armar y desarmar”, “Cuentos y Poesías de Elsa Borneman”. “Juegos con agua”, “Las familias de los chicos en la sala: aventuras, anécdotas, historias y mucho más”, “Nuestras mascotas”. Algunas secuencias didácticas centradas en un eje de experiencias pueden ser: “Dibujar y pintar”, “Poesías para jugar y recitar con el cuerpo y las palabras”, “Luces y sombras”, etc. También pueden iniciarse proyectos que se mantengan a lo largo de todo el año. Por ejemplo, iniciar el proyecto: “Las familias cuentan cuentos” o “Las familias nos enseñan juegos tradicionales”; esta propuesta puede desarrollarse una vez por semana o una vez por mes y finalizar con el armado del libro de los cuentos que fueron narrados por las familias o la caja de los juegos tradicionales de nuestra comunidad. Por otra parte, según los contextos donde esté el jardín, se podrán proponer también unidades didácticas, por ejemplo “La veterinaria”, “La panadería”, “La fábrica de pastas”, “La estación de tren”, “El muelle de los pescadores”, “La fabricación de dulces”, entre muchos otros.

Proponer el desarrollo de un proyecto u otras propuestas de enseñanza permite convocar a los niños a participar de actividades significativas que van a ampliar su universo cultural, que van a invitarlo a volver cada día para continuar con la tarea, la búsqueda, el juego compartido, la producción con otros, a medida que se avanza en la construcción de nuevos conocimientos.

Los contenidos a enseñar se seleccionan en función de los proyectos, unidades didácticas o secuencias didácticas, observando cómo al hacerse presentes los diversos ejes de experiencias se ofrece una educación integral.

En este período también se enfatizan algunos aspectos del eje del desarrollo personal y social dado que es importante la enseñanza de pautas de convivencia con otros, el respeto por sus compañeros, el inicio a la autonomía, entre otros contenidos que también se seguirán trabajando a lo largo del año. De este modo se propone la enseñanza de contenidos vinculados con el desarrollo personal y social en conjunto con contenidos que favorecen los procesos de alfabetización cultural.

El docente ofrece propuestas de enseñanza junto con miradas, sonrisas, palabras, abrazos, momentos de escucha. Miradas que aprueban, que cuidan, que alertan, que ponen límites, que invitan a ser cómplices de descubrimientos, juegos, secretos, desafíos. Sonrisas que reciben con alegría la llegada de los niños, que festejan acciones, pruebas, logros, anécdotas, comentarios. Palabras que alimentan, explican, proponen, consuelan, ayudan a compartir, a comprender, a dialogar. Palabras para jugar con la sonoridad. Palabras para conocerse y conocer. Abrazos que contienen, sostienen, se ofrecen como refugio y referentes de bienestar.

Las actividades deben ser variadas y presentadas de manera abierta para que cada niño las pueda resolver a su manera y en su tiempo.

También es preciso, desde el inicio, ofrecer equilibradamente actividades para ser abordadas de manera individual, en pequeños grupos o en grupo total. El maestro decide qué formato será el más apropiado para cada tipo de actividad, desarmando estructuras más tradicionales, sostenidas desde la idea que todos tienen que hacer lo mismo en el mismo momento y de la misma manera.

En aquellos jardines donde se cuente con profesores curriculares, especiales, se los podrá incorporar a proyectos y actividades que necesiten mayor acompañamiento de los adultos; de este modo comenzarán a interactuar con los alumnos y tendrán un mejor conocimiento de los grupos, al mismo tiempo que su formación específica podrá enriquecer las propuestas corporales, musicales, motoras y de comunicación.





## Algunas consideraciones sobre el período de inicio en las primeras salas del Jardín Maternal

**E**n el caso de los bebés/niños es adecuado que el pequeño ingrese junto con un adulto responsable al espacio de la sala y allí, en conjunto con sus educadores, realicen las tareas de cambiado y juego, luego se sumará el momento de alimentación y, por último, el de sueño. En todos los casos, estas acciones las realizarán, primero, el adulto familiar y luego el educador, de esta manera se buscará, de ser posible, respetar las formas personales que hacen a la crianza de ese pequeño.

Se entablará un diálogo sobre las pautas de cuidado de los niños, que redundará en un intercambio de enriquecimiento mutuo entre familias e institución. Paulatinamente, el tiempo de permanencia del pequeño será más prolongado mientras que la permanencia del familiar responsable será más acotada, a la vez que el educador irá asumiendo cada vez más acciones con el niño. Estos tiempos serán fijados en función de los requerimientos de cada familia y de cada niño y de las posibilidades que dispongan. En ningún caso estos tiempos serán fijados de manera rígida sino que surgirán de las posibilidades de la organización familiar e institucional y serán acordes a los requerimientos de los chicos.

Se evitarán situaciones de angustia de los niños que podrán ser tal vez superadas si la familia se ve contenida, acogida, recibida por el centro educador y si el espacio que se ofrece brinda calidez, cuidado, comprensión y una propuesta de juegos variados y diversos, respetuosos de la elección y gustos de los más pequeños. La propuesta es armar la sala con un espacio de multitarea y un sector de alimentación e higiene cómodo para recibirlos de manera acogedora.

En el caso de familias que necesiten o gusten permanecer un tiempo en la institución, es posible asignarles una tarea para que se mantengan ocupadas y colaboren; de esta forma se produce un intercambio que da tranquilidad a todos, a la vez que la institución se enriquece con un aporte valioso (armado de material, colaboración en la reparación de elementos, colaboración en la cocina etc.).



## Reflexión sobre algunos “pasos a seguir” para organizar la tarea propia

Como síntesis final, cuando pensamos en el período de inicio es fundamental no perder de vista algunos ejes fundamentales:

- La centralidad puesta en el establecimiento de vínculos de confianza y seguridad entre adultos, entre adultos y niños, entre los mismos niños. Apostar a la construcción de nuevos vínculos que conviertan los “espacios” en “ambientes”, espacios vividos, ocupados. Espacios y tiempos de placer destinados al encuentro con los otros y con el conocimiento.
- La organización de las actividades pensadas alrededor del desarrollo de una propuesta de enseñanza (proyecto, unidad didáctica o cualquier otro formato que proponga una sistematización de objetivos, contenidos, actividades, recursos y materiales). Esto hace que los niños se encuentren con interesantes ofertas de materiales, de juegos, de canciones, de poemas, donde las diversas áreas del conocimiento comprometidas constituyan una propuesta de educación integral.
- El respetar lo máximo posible los tiempos de los niños y las familias, armando grupos, subgrupos, tiempos, espacios particulares, según se vaya evaluando el desarrollo de cada una de las jornadas. Respeto por aquellos niños que necesitan más presencia de familiares y por otros que necesitan despedirse pronto, como lo hacen siempre, porque cuentan con otras experiencias anteriores. Se trata de conocer muy bien a los niños y a sus familias y armar propuestas especiales para ellos. Se trata de una tarea

de “costura a medida” y no “de confección en serie”, porque así debería ser siempre la planificación de la enseñanza, pero en este período esta exigencia se hace muy presente.

- Pensar que estamos enseñando a confiar en nuevos lugares, en nuevos adultos y niños, en la escuela (o en instituciones educativas alternativas) como un “buen lugar” un lugar al que se desea asistir porque nutre, enriquece, abre las puertas para ingresar y participar de otras culturas, de otros modos de ser y estar; es una primera forma de enseñar a confiar en la vida más allá del ámbito familiar, y en el placer de vivirla.



## Bibliografía

- Araque, F. y X. Rodríguez (2008): "Familias y discurso escolar *Omnia*", *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, mayo-agosto, vol. 14, N.º 002, Maracaibo, Venezuela, Universidad del Zulia.
- Baeza, S. (2003): *La intervención familia-escuela*. Disponible en <http://p3.usal.edu.ar/index.php/psico/article/view/1274/1625>. Facultad de Psicología y Psicopedagogía, USAL, Vol. IV, N.º 13.
- Citera, M. (2013): *Alianza escuela-familia, ¿alianza escuela-familia?* Disponible en <http://www.buenastareas.com/ensayos/Alianza-Escuela-Familia-Alianza-Escuela-Familia-Por-Mirta/54799101.html>.
- Consejo General de Educación (2008): *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial*, Provincia de Entre Ríos.
- Cortázar, J. (2012): *Libro de Manuel*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Dirección de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2012): *El sentido del cuaderno de comunicados en las instituciones de Nivel Inicial*. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial, Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/>
- Dirección Provincial de Educación Inicial, Subsecretaria de Educación, Dirección General de Cultura y Educación (2011): *El período de inicio en las instituciones del Nivel Inicial*. Documento de apoyo N.º 1, Provincia de Buenos Aires, Versión Preliminar.

- Diseño Curricular para la Educación Inicial, Buenos Aires, 2008.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial, Chubut, 2012.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial, La Pampa, 2012.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Córdoba, 2011.
- Jelin, E. (1998): *Pan y afectos. La transformación de las familias*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez León, I. (2008): *La relación familia- escuela*, Buenos Aires, Ittakus.
- Ministerio de Desarrollo Social y Unicef (2007): *Ejes conceptuales para facilitadores y equipos Técnicos*.
- Ministerio de Educación Cultura Ciencia y Tecnología (2011): *Diseño Curricular para el Nivel Inicial 3, 4 y 5 años*. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- Ministerio de Educación Cultura Ciencia y Tecnología (2012): *Propuesta Curricular de Educación Inicial*, Chaco.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011): *Actualizar el debate en la educación inicial. Políticas de enseñanza*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014): *La vida en las instituciones*, Buenos Aires.
- Mustelier Ibarra, L. (2007): *Escuela-familia: Encuentro y desencuentro*. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos23/familia-escuela/familia-escuela.shtml>.
- Neufeld, M. R. (2010): "Familias y escuelas. La perspectiva de la antropología", en *Novedades Educativas*, Buenos Aires, año 7, N.º 36.
- Programa Nacional de convivencia escolar (2004): *Familias con la escuela*, Buenos Aires.
- Redondo, P. (2005): "Diálogos con Isabelino Siede", *La Educación en Nuestras Manos*, N.º 73.
- Santillán, L. (2002): "Las familias en la escuela", *Explora*, Programa de Capacitación Multimedial, Ministerio de Educación de la Nación.

## Bibliografía ampliatoria sobre período de inicio

- Forneiro Iglesias, L. (1996): “La organización de los espacios en la educación infantil”, en M. A. Zabalza (comp.), *Calidad en la educación infantil*, Madrid, Narcea.
- Goldschmied, E. y S. Jackson (2007): “Las relaciones profesionales con los padres”, en *La Educación Infantil de 0 a 3 años*, Madrid, Morata.
- Mayol Lassalle, M. (2005): “Cuando el bebé ingresa al jardín maternal. El período de iniciación en la sala de 45 días a 12 meses”, en C. Soto y R. Violante (comps.), *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- Pulpeiro, S. y otros (1974): *Comunicación entre padres y maestras en el jardín de infantes (entrevistas y reuniones)*, Buenos Aires, Latina.
- Soto, C. (2011): “Encuentros, escuchas y diálogos en el Jardín Maternal. El deseo de construir un espacio de encuentro cultural polifónico”, en M. C. Braillard, G. Fairstein y R. Garrido (comps.), *Educación Inicial: Estudios y prácticas 2*, Buenos Aires, 12ntes y OMEP Argentina.
- Trueba, B. (1990): *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos*, Madrid, Praxis.
- Violante, R. (2008): “Diez principios pedagógicos para desarrollar el Período de Iniciación en las salas de la Escuela Infantil”. Disponible en <http://pensandolaepi.blogspot.com.ar/2011/02/diez-principios-pedagogicos-para.html>.
- Willis, A. y H. Ricciutti (1985): “Ayudar a los bebés en su adaptación”, en *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*, Madrid, Morata.





MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA