



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República
Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado: Monografía

La Educación Inicial como espacio de construcción de
aprendizajes y autorías de pensamiento.

Estudiante: Melanie Rocha Cousillas

Tutora: Asist. Alejandra Akar

Revisora: Prof. Agda. Esther Angeriz

Montevideo, Julio 2024

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN..... | 2 |
| FUNDAMENTACIÓN..... | 3 |
| 1) INFANCIA..... | 5 |
| a) Consideraciones, noción de infancia y primera infancia..... | 5 |
| b) Derechos y género | 6 |
| 2) EL ESPACIO ESCOLAR COMO LUGAR DE ENCUENTRO..... | 10 |
| a) Primera Infancia en Uruguay..... | 10 |
| b) Experiencias y Encuentros en Educación Inicial..... | 14 |
| c) Educación y Participación..... | 17 |
| d) Construir aprendizajes entre la familia y la escuela..... | 20 |
| 3) AUTORÍA DE PENSAMIENTO: el sujeto autor en los procesos de aprendizaje en educación inicial..... | 23 |
| 4) CONSIDERACIONES FINALES..... | 28 |
| 5) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 31 |

RESUMEN

La presente monografía se ubica en el marco del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología) de la Universidad de la República. Se ha propuesto como objetivo indagar y analizar la relevancia que adquiere el espacio escolar en Educación Inicial como lugar de construcción de la autoría de pensamiento, el aprendizaje, y la subjetividad, a través del encuentro y la participación de niños y niñas. Asimismo, se han desarrollado nociones y concepciones referidas al aprendizaje, sus desafíos y características en las primeras etapas de vida y su interrelación con la escuela como espacio de construcción de aprendizajes y singularidades, desde una mirada de la psicología. Se destaca la importancia de la intervención y participación activa de los adultos encargados del cuidado y educación en primera infancia, como garantes de procesos de aprendizaje saludables y enriquecedores, adoptando un enfoque de derechos y género, que contemple la diversidad de singularidades e identidades.

Palabras clave: *primera infancia; educación; aprendizaje; autoría de pensamiento.*

FUNDAMENTACIÓN

Durante el transcurso de la práctica “Intervenciones Psicopedagógicas en Nivel Inicial y Primaria” en Facultad de Psicología, en los años 2021 y 2022; y teniendo en cuenta mi experiencia singular con Nivel Inicial (2021), me he interesado por la importancia del espacio escolar como lugar de encuentro y convivencia así como del rol que juega la escuela en el proceso de construcción de la autoría de pensamiento de niños y niñas.

El año 2021 se caracterizó por ser el segundo año de emergencia sanitaria en nuestro país debido al contexto de pandemia por SARS-COV-2 (COVID 19). Fue en este escenario que comencé la práctica pre-profesional, en la cual, trabajando en dupla junto a una compañera, tuvimos la posibilidad de asistir durante un año semanalmente a una institución educativa. Se llevaron a cabo talleres con niños y niñas, basándonos en una mirada de psicopedagogía clínica, con el apoyo y colaboración del equipo docente. En base a lo observado en los talleres, los niños y niñas que asistían con menor frecuencia a la escuela, no la consideraban un lugar totalmente familiar y cercano. En cada instancia se encontraban con nuevos compañeros y compañeras, nuevas diferencias, nuevos modos de relacionarse y convivir; no parecía haber una rutina constante y consistente. A raíz de los encuentros y las actividades que proponíamos, se comenzaron a generar intercambios que favorecieron la elaboración de lo intersubjetivo a partir de las diferencias y la construcción de la autoría de pensamiento, dentro y a través del espacio escolar (Fernández, 2000).

Teniendo en cuenta la experiencia y los aportes teóricos de la práctica, en la escuela aprendemos a convivir con otros, compartimos experiencias, habitamos espacios, dialogamos, todo ello desde un lugar diferente al que nos lo proporciona la familia. El abordaje de esta temática resulta de suma importancia, ya que niños y niñas aprenden nuevos modos de ser, vincularse y establecer relaciones más allá de su unidad familiar.

A su vez, destaco aquí la educación como derecho, ya que nos invita a repensar las obligaciones que se crean para las familias y los centros educativos (y la relación entre ambos actores), siendo primordial que el niño asista a la escuela para que sean tenidas en cuenta sus aptitudes, sus capacidades físicas y mentales y la construcción de su personalidad e identidad. En este sentido, se toma la idea del ingreso y la permanencia en nivel inicial y qué importancia tiene para ello el proceso de familiarización (Etchebehere y Duarte, 2012).

Por lo tanto, en la presente monografía me propongo indagar acerca del proceso de construcción de autoría de pensamiento que tiene lugar en el espacio escolar para los niños y niñas en nivel inicial, analizando aquellos procesos de encuentro e intercambio que les permitan ser creadores de su propio aprendizaje, de su desarrollo, su identidad, su sentido de pertenencia, sus instancias de interrelación y de convivencia; teniendo en cuenta asimismo, el rol fundamental de aquellos adultos que acompañan dichos procesos desde una perspectiva de género.

1) INFANCIA

a) Consideraciones: noción de infancia y primera infancia

Si vamos a hablar de primera infancia, resulta primordial tener en cuenta ciertas nociones y consideraciones sobre la misma. Para ello, quisiera destacar en primer lugar, la perspectiva que propone Francesco Tonucci (2019) en su obra “Por qué la infancia”, donde analiza dos modos de ver y concebir la infancia, los cuales define como dos modalidades de pensamiento y de prácticas educativas “diferentes e incompatibles” (p.14).

Una concepción de infancia hace referencia al niño como un pequeño adulto, al que hay que instruir y preparar para el ciudadano que será en el futuro. En este modo de ver a los niños y niñas, el proceso educativo se proyecta únicamente hacia el futuro, el aprendizaje del niño se da desde una actitud pasiva y se considera a la primera infancia como un período de vigilancia y acompañamiento hacia un futuro mejor (Tonucci, 2019).

Por otro lado, la segunda concepción de infancia que Tonucci (2019) propone (y desde la que se verá enfocada esta monografía), refiere a la primera infancia como una etapa fundamental, en la cual se construyen las bases de la identidad, la personalidad, las creencias, los valores culturales y las habilidades de cada persona. En este período de la vida no es necesario llenar la mente como si se tratara de un vaso vacío, sino encenderla mediante un ambiente enriquecedor del aprendizaje, ya que el niño comienza a saber y adquirir conocimiento desde su nacimiento, e incluso previo a él. Como plantea Winnicott (1965) en los primeros años de vida, el niño necesita un ambiente que facilite el despliegue de las potencialidades y habilidades que ya trae consigo mismo, y a través de las cuales aprenderá sobre el mundo que lo rodea, siendo a su vez, creador potencial y agente enriquecedor del mismo. El niño nace con aptitudes y habilidades que está dispuesto a desarrollar y a poner en práctica para conocer el mundo, transformarlo y darse a conocer. Desde esta perspectiva el niño tiene un papel completamente activo en su aprendizaje, siendo constructor de su propio proceso y protagonista de su saber.

La primera infancia constituiría entonces el auge del desarrollo de una persona, es decir, en este momento de la vida se da un “terremoto cognitivo” (Tonucci, 2019, p.19), donde la actividad neuronal del cerebro incrementa para dar lugar a aprendizajes sumamente complejos, siendo el juego la actividad investigativa por excelencia, a través del cual el niño explora los objetos, el espacio, e incluso su cuerpo. Predomina aquí “(...) el

deseo de hacer, de entender, de experimentar, de descubrir siempre algo más (...)" (Tonucci, 2019, p.23).

Por lo tanto, la primera infancia implica un período de aprendizaje desde una posición activa y transformadora, en donde la exploración, las experiencias y los descubrimientos resultan la clave para la construcción de la subjetividad e identidad de niños y niñas, teniendo suma importancia el rol del ambiente y los adultos que acompañan esta etapa.

b) Derechos y género

Teniendo en cuenta la noción de infancia, y a modo de crítica y problematización de la visión adultocentrista que aún tiene lugar en gran cantidad de prácticas educativas, considero de vital importancia hacer énfasis en la concepción de niños y niñas como sujetos de derecho. Desde esta perspectiva, a partir del momento del nacimiento, niños y niñas son personas desde el punto de vista jurídico, ciudadanos con derechos sociales, siendo las familias, las instituciones educativas y el Estado, los principales garantes del ejercicio de los referidos derechos. La Convención de los Derechos del niño plantea que niñas y niños poseen derechos interdependientes, por lo tanto deben ser contemplados en su totalidad, teniendo en cuenta el carácter integral de los infantes (Etchebehere, 2012).

Respecto a los derechos de niños y niñas, se destaca el concepto de autonomía progresiva (a nivel jurídico, personal y social), que refiere a lo planteado por Winnicott (1965) acerca del pasaje de la dependencia absoluta hacia la relativa, y posteriormente a la independencia. Teniendo en cuenta la autonomía progresiva, el niño es un protagonista activo de su vida, su juicio propio y opiniones son contempladas, siempre considerando qué decisiones e ideas puede expresar de acuerdo a su momento evolutivo y a su edad. Dicha noción supone que el ejercicio de sus derechos también es progresivo, es decir que, a medida que va creciendo y desarrollando sus facultades, el niño comenzará a tomar más decisiones y a ejercer más derechos. Cabe destacar aquí, que el *ejercicio* se da progresivamente, pero no los derechos en sí mismos, ya que más allá de las diferencias etarias, deben considerarse en su totalidad, sea más o menos necesaria la intervención de los adultos, quienes también tienen la obligación de favorecer dicha autonomía (Etchebehere, 2012).

En esta misma línea, Analía Duarte (2022) considera la autonomía progresiva como un equilibrio entre el protagonismo activo de los niños, con su poder para influir y

transformar el mundo que los rodea, y la necesidad de que éstos reciban protección y acompañamiento en función del momento del desarrollo en que se encuentren. Es necesario que los infantes sean informados de las decisiones que serán tomadas en su nombre, y las acciones de los adultos deben tener en cuenta la aptitud de cada niño y niña para ejercer sus derechos y expresar sus ideas (Duarte, 2022).

A su vez, los adultos no sólo deben facilitar y construir espacios que habiliten el ejercicio de la autonomía de los infantes a medida que adquieren habilidades y competencias, sino que, como garantes y guías, tienen el deber de adentrarse en la dimensión infantil, tomando en cuenta los modos de expresión que cada niño construye en su singularidad. Como personas singulares, los niños emplean múltiples lenguajes para expresar sus necesidades e ideas; esto tiene suma validez desde el comienzo de la vida, ya que niños y niñas demuestran su comprensión y conocimiento de su entorno desde el momento del nacimiento, perfeccionando a lo largo de su desarrollo su participación y sabiduría para identificar y comunicar sus necesidades para un pleno crecimiento (Duarte, 2022).

Cabe consignar que, en nuestro país, el Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay (INAU) propone la incorporación de la perspectiva de género en las políticas de infancia y adolescencia. Resulta de vital importancia considerar que deben ser tenidas en cuenta las distintas dimensiones que influyen en la construcción de cada persona, por lo tanto, pensar las infancias desde una mirada de derechos implica un punto de vista de interseccionalidad, que permite contemplar y vincular aquellos aspectos del desarrollo que construyen la singularidad de cada niño, como por ejemplo, su edad, su origen étnico, religioso, cultural, socioeconómico, su identidad de género (INAU, 2019).

Asimismo, INAU (2019) expresa la necesidad de integrar la perspectiva de género en las políticas sobre infancias y adolescencias a modo de “ampliar y asegurar los derechos de niños, niñas y adolescentes en Uruguay” (p.5), partiendo de la base de que las conceptualizaciones de género están en constante transformación. Aquí también se hace énfasis en el desafío de los adultos como garantes de estos derechos, siendo quienes acompañen los procesos identitarios y el ejercicio de derechos sexuales de parte de niñas y niños (INAU, 2019).

Considero pertinente resaltar que, en la actualidad, una perspectiva de derechos de niñas y niños debe contemplar el abordaje de la dimensión del género, puesto que para ser garantizados los derechos en su totalidad, no debemos dejar de lado las infinitas

posibilidades relacionales que se construyen y enriquecen con las diferentes singularidades. Para ello, es de suma importancia problematizar y deconstruir los prejuicios que giran en torno a los ideales de género, de familia, de los vínculos, y de los roles que social y culturalmente nos asignan desde el nacimiento (Merchán y Fink, 2016).

Por lo tanto, en este punto debemos preguntarnos ¿en qué consiste la identidad de género? En primer lugar, debemos diferenciar la identidad de género del sexo con el que nace cada sujeto. El segundo se corresponde con la información biológica de la persona al momento del nacimiento, a la cual se le atribuyen los conceptos de género masculino o femenino en base a las construcciones sociales e históricas que, según cada cultura, determinan qué significa ser mujer o ser hombre. Es así que el género comienza a construirse antes del nacimiento de la persona y continúa a lo largo de su niñez a través de expectativas, prohibiciones, los juegos, las tareas asignadas, la ropa o los juguetes, lo cual influye directamente en la subjetividad de las personas (Merchán y Fink, 2016).

Por otra parte, debemos pensar la identidad de género como una identidad adquirida, es decir, una identidad que aprendemos según ciertos aspectos de nuestro contexto sociocultural y de nuestra vivencia individual, desde este punto de vista, esta identidad implica un modo de autocomprensión y autopercepción (Gauché Marchetti y Lovera Parmo, 2018). Dicho esto, resultan de suma influencia la red de prácticas y discursos sociales e institucionales con los que se relaciona cada persona, lo cual implica que la identidad de género sea un proceso constante, que continúa durante toda la vida y nunca cesa de estar en transformación y construcción; la identidad de género constituye el relato que cada ser humano hace de sí mismo, en continuo cambio y actualización (Merchán y Fink, 2016).

Cuestionarnos y reflexionar desde una perspectiva de género nos permite desnaturalizar aquellas construcciones que impactan en la subjetividad de niños y niñas. La identidad de género constituye una dimensión visibilizante del derecho a la identidad general, siendo un derecho fundamental para el pleno ejercicio de otros derechos, como la vida privada, la imagen, las oportunidades de supervivencia, la integridad psíquica, la educación, influyendo directamente en la salud integral y en la calidad de vida de cada infante (Gauché Marchetti y Lovera Parmo, 2018). Una educación, como derecho fundamental, desde una perspectiva de género nos invita a ampliar el foco, a conocer y deconstruir, desde los primeros años de vida, las desigualdades relacionales que giran en torno a las construcciones sociales que limitan el ejercicio de los derechos de niños y niñas (Merchán y Fink, 2016). Resignificar la educación en términos de género e igualdad, nos

permite comprender los vínculos entre infantes como relaciones naturales, diversas, enriquecedoras de sus aprendizajes (ANEP, 2014); y tal como afirma Volnovich (1999), nos desafía a “(...) abarcar todas las modalidades posibles, aun las novedosas y las inexistentes.” (p. 111).

Por lo tanto, desde este enfoque, reconocer a los niños y niñas como personas desde una mirada de derechos y género, nos lleva a repensar y cuestionar las prácticas sociales, institucionales y educativas que perpetúan los mandatos y jerarquías sociales excluyentes, para comenzar a construir y (re)construir otros modos de elaborar y reconocer las diferencias (Merchán y Fink, 2016).

2) EL ESPACIO ESCOLAR COMO LUGAR DE ENCUENTRO

a) La Primera Infancia en Uruguay y el cruce con la educación desde los primeros años de vida

En nuestro país contamos con la existencia de un Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños desde el nacimiento a los seis años (ANEP, 2014), el cual refiere a la infancia como aquel período de la vida comprendido desde el nacimiento a los seis años de edad, dividida en dos ciclos (del nacimiento a los 36 meses, y desde los 3 a los 6 años), los cuales albergan aspectos singulares, pero también similitudes.

Dentro de los elementos presentes en ambos ciclos encontramos la corporalidad, las representaciones, la simbolización, las palabras, la acción, la expresión, la participación, la imaginación, los gestos, los afectos, las sensaciones, la comunicación, el juego y la creatividad. Para garantizar el cuidado de dichos aspectos, desde el Marco Curricular (ANEP, 2014) se hace énfasis en la suma importancia que adquieren la constancia, la coherencia y la continuidad curricular en la primera infancia; a su vez, este marco tiene como objetivo facilitar y fomentar la formación que construye los pilares cognitivos, afectivos, morales y motrices que habilitan el desarrollo integral de los aprendizajes desde el comienzo de la vida. Resulta de suma relevancia destacar que las prácticas de cuidado y educación en primera infancia forman parte de un mismo proceso guiado y enfocado desde la interdisciplina y la interinstitucionalidad, para ello, la construcción de un Marco Curricular (ANEP, 2014) propone mejorar la calidad y la integralidad de las acciones y prácticas focalizadas en las infancias (ANEP, 2014).

Los principios del Marco Curricular (ANEP, 2014) constituirían “las ideas fundantes de la educación inicial, actualizadas en la época contemporánea” (ANEP, 2014, p.16), y postulan aquellos aspectos fundamentales que orientan y guían a familias y proyectos institucionales en las prácticas asociadas a educación y atención en primera infancia, teniendo una gran repercusión en las personas y en la comunidad, influyendo directamente en los modos de hacer democracia en nuestro país. A su vez, constituyen bases de aplicación integral y de carácter interdependiente, es decir, que al poner una de ellas en juego, todas las demás se ven involucradas (ANEP, 2014).

Uruguay en calidad de estado laico e independiente, elabora y ejecuta políticas estatales de atención y seguridad social que promueven una cultura democrática y de

ciudadanía activa, con una gran implicación en la educación pública. Cuenta con una valiosa historia en educación y atención en primera infancia, con prácticas, programas y acciones enfocados en infancias en situación de riesgo, siempre procurando una mirada interinstitucional e interdisciplinar. Los actores políticos y sociales de nuestro país buscan visibilizar a las infancias, especialmente a la primera infancia con el fin de lograr igualdad de oportunidades, una mejor calidad de vida, y garantizar el pleno desarrollo de sus potencialidades. Desde esta perspectiva, la educación es un derecho fundamental de las infancias, siendo su ejercicio de carácter obligatorio desde los cuatro años de edad (ANEP, 2014).

Por lo tanto, desde el Marco Curricular (2014) también resulta fundamental reconocer a niños y niñas como sujetos de derecho, con decisiones, opciones y opiniones propias en sus procesos de crecimiento y aprendizajes, las cuales deben ser escuchadas y validadas, entendiendo que cada acción de búsqueda, exploración y elaboración de interrogantes se vincula directamente con la singularidad de cada niña y niño. La sociedad uruguaya aquí es responsable desde una mirada de derechos, de reconocer a la infancia como grupo humano en un espacio-tiempo histórico y en una cultura determinada, con necesidades, intereses, potencialidades y características propias. Es desde esta perspectiva de derechos que se abre la posibilidad de construir intervenciones que faciliten y habiliten el despliegue del máximo potencial de cada niña y niño y el ejercicio de sus derechos, teniendo en cuenta que el ejercicio de los mismos promueve, construye y preserva la vida en democracia. Para ello, se han elaborado principios que buscan el favorecimiento de los estilos de vida y convivencia saludables y aptos para promover y fomentar el bienestar integral de cada infante en su singularidad, velando por la igualdad de posibilidades y el respeto por las diversidades, las necesidades, los tiempos y ciclos biológicos de cada niño y niña (ANEP, 2014).

Asimismo, se destaca la figura de la familia y el rol que ésta cumple como institución influyente en los procesos de aprendizajes de niños y niñas, independientemente de sus diversas estructuras y tradiciones, las cuales deben ser reconocidas y respetadas en su singularidad. La familia implica el primer paso y acercamiento hacia la vida en sociedad y las actividades en comunidad, aspecto que debe tenerse en cuenta a la hora de pensar prácticas inclusivas de atención, cuidado y enseñanza que favorezcan la construcción de ciudadanía y la promoción de la autonomía en las infancias. A su vez, las instituciones tienen la responsabilidad y el deber de garantizar y ocuparse de promover la participación y el protagonismo de infantes y sus familias en la vida democrática, social y comunitaria,

mientras que las familias poseen la responsabilidad de contribuir con dichos espacios y establecimientos desde un punto de vista de derechos (ANEP, 2014; Etchebehere, 2012).

Desde el Marco Curricular (2014), además, se apunta a atender y comprender las complejidades de la educación en primera infancia desde la profesionalidad y la formación específica, desarrollando y fomentando la disponibilidad tanto física como emocional de parte de los adultos que lleven a cabo las tareas de cuidado y educación. Una formación en primera infancia en nuestro país promueve el enriquecimiento de aptitudes y habilidades como la escucha, la atención, la observación y la empatía, que a su vez favorezcan el trabajo en equipo para construir intervenciones desde la interdisciplina y la articulación de saberes (ANEP, 2014).

Se deja en evidencia aquí la importancia de una mirada integrada y contextualizada de los aprendizajes en primera infancia. Resulta de vital importancia que la educación de niños y niñas sea considerada en todas sus dimensiones, teniendo en cuenta el valor afectivo que contienen los aprendizajes y las personas que lo acompañan (tanto si se trata de las familias como de los adultos referentes y pares que forman parte de los centros educativos). Como se plantea en el Marco Curricular, “el establecimiento de vínculos afectivos seguros y estables durante la primera infancia promueve desarrollos y genera aprendizajes” (ANEP, 2014, p.13). El sostén, la mirada, la palabra y el gesto son tan vitales como la alimentación, el descanso y la buena higiene. Los afectos en los aprendizajes fomentan la incorporación de valores y conocimientos, incentivan las búsquedas, las exploraciones, facilitan y habilitan nuevos descubrimientos. A su vez, los climas cálidos, seguros y confiables para el aprendizaje construyen convivencias saludables y aprendizajes significativos, donde niños y niñas adquieren habilidades sociales, y emocionales, conocen sus modos de sentir, incorporan diversas maneras de regulación afectiva, se expresan e incrementan su deseo y motivación por aprender (Villalobos, 2014).

De acuerdo con Mercedes Blasi (2011), en el transcurso entre el nacimiento y los primeros seis años de vida, niños y niñas construyen el pasaje de la dependencia a la autonomía. Esto implica que los adultos encargados de los procesos de educación y aprendizaje ofrezcan la disponibilidad necesaria para que niños y niñas sientan la confianza de explorar y conocer, afirmando dicha autonomía, y sintiendo el reconocimiento de sus deseos e intereses, lo cual podemos vincular con la noción de ambiente facilitador planteada por Winnicott (1965), sosteniendo la importancia de un entorno que habilite el desarrollo de las habilidades y potencialidades de niños y niñas, aspecto fundamental para el tránsito desde la dependencia a la independencia relativa. Por lo tanto, los adultos que

acompañan la educación en las infancias actúan como mediadores entre el niño, el mundo objetivo y la cultura, su función reside en facilitar puentes entre la curiosidad y el deseo de saber de los infantes, y el mundo existente por descubrir, a raíz de interpretaciones y dinámicas que implican un trabajo en conjunto y ético que tenga en cuenta también las posibles consecuencias y repercusiones que cada acción y práctica puedan tener en niños y niñas (ANEP, 2014; Blasi, 2011).

Cabe destacar, además, el papel que juegan la comunidad y las prácticas comunitarias como vía para la aplicación contextualizada de las políticas nacionales y regionales enfocadas en la primera infancia. Es a través de lo comunitario que construimos y reconstruimos información acerca de las infancias y sus necesidades, elaboramos nuevas demandas y reelaboramos las anteriores, ideamos, destinamos recursos, conformamos vínculos y relaciones de cooperación y acompañamiento mutuo. Desde la comunidad, niños y niñas se relacionan con sus pares, ponen en práctica sus habilidades comunicativas y creativas, ejercen sus derechos. Como parte activa de la comunidad, los centros educativos permiten la continuidad de los vínculos que construyen los infantes y habilitan espacios que promueven el enriquecimiento de sus relaciones afectivas y sociales. (ANEP, 2014).

Al hablar de primera infancia, no debemos dejar de resaltar la importancia de que tanto lo comunitario, como lo educativo y lo afectivo, implican espacios adecuados que habiliten la actividad y la interacción en los aprendizajes. Desde Uruguay, con la creación del Marco Curricular (ANEP, 2014) se invita a reflexionar y repensar las infancias desde sus fortalezas y potencialidades, de modo que al gestionar los espacios de aprendizaje éstos no se tornen restrictivos, sino que devengan un desafío para niños y niñas, invitándolos también a formar parte, aportar y participar en la organización de los mismos, nutriendo su sentido de pertenencia y reconocimiento. Es así que la apropiación del espacio funciona como promotora de la curiosidad, el aprendizaje de habilidades, la comunicación, la autonomía y la construcción de proyectos (ANEP, 2014).

En nuestro país se exige que aquellos espacios dedicados a la atención y educación en primera infancia sean seguros, amplios, confiables, organizados, iluminados, cómodos e higiénicos, de modo que fomenten la exploración y el movimiento de niños y niñas, teniendo en cuenta sus necesidades, derechos y su bienestar integral (ANEP, 2014).

A su vez, desde la educación inicial resulta fundamental reconocer la importancia de destinar espacios y tiempos para el juego y su promoción, considerándolo un derecho y una necesidad de las infancias. Tal como lo plantea Winnicott (1979), el juego es “esa cosa

natural y universal” (p.65) que influye directamente en la salud, la comunicación, el sentido de grupalidad y el pleno desarrollo de niños y niñas. El acto de jugar permite la transición de las sensaciones a los pensamientos, de lo sensorial y lo motriz a lo simbólico, abre la posibilidad a conocer y fortalecer potencialidades, motiva y habilita la expresión y el lenguaje, fomenta la creatividad, la exploración y la transformación activa del entorno y el ejercicio de derechos y valores morales, a modo de reglas y normativas que devienen luego en pautas de convivencia (ANEP, 2014; Winnicott, 1979). Tal como lo plantea Analía Duarte (2022), el juego constituye uno de los derechos con menor visibilidad y garantías en los espacios familiares y sociales; sin embargo, consiste en una actividad de exploración, aprendizaje y encuentro fundamental e intrínseca a la primera infancia, directamente enlazado con la noción de un aprendizaje dinámico, no lineal, multidireccional y cooperativo.

En conclusión, desde las políticas uruguayas enfocadas en atención y educación, se hace especial énfasis en la promoción de aprendizajes en constante cambio y transformación, que resulten significativos, con propuestas abiertas, adultos disponibles y responsables, y una atención de la diversidad que reconozca los diferentes modos de ser, aprender, estar y relacionarse en el mundo, entendiendo la diferencia como aporte, y la equivocación como un factor natural de los aprendizajes, acompañados del sostén y seguridad necesarios (ANEP, 2014). De este modo entendemos y transformamos la tarea educativa en un proceso que constantemente se encuentra en reconstrucción, no lineal o continuo. (Dustchazky, 2003).

b) Experiencias y Encuentros en Educación Inicial

La educación en las primeras etapas de la vida de niños y niñas trae consigo complejas interrelaciones entre factores sociales, biológicos y afectivos, que van teniendo lugar a través de las distintas experiencias cotidianas que se construyen en el espacio escolar (Etchebehere, Cambón, Zeballos, Fraga, Silva, De León, 2008). Al considerar la primera infancia como aquel momento de la vida con mayor plasticidad neuronal, debemos tener en cuenta que cada aspecto constitutivo de la cotidianeidad en educación inicial, construye y enriquece el funcionamiento cerebral y neuronal de niños y niñas, asentando las bases de socialización y comportamiento que los acompañarán en el transcurso de su vida (Etchebehere, 2017).

Por ello, resulta fundamental comprender que la asistencia a la educación inicial constituye un nuevo comienzo para niñas y niños, un acontecimiento novedoso y complejo que amplía los aprendizajes y habilidades que tienen lugar desde el inicio de la vida y que

van más allá de lo aprendido y construido en cada familia, con nuevos tiempos y nuevos espacios de los que apropiarse. Esta novedad implica un encuentro con otros, pares, educadores, personal de la institución, que desde la mirada, el gesto, el diálogo, da lugar al reconocimiento de los otros y el propio, abriendo un nuevo abanico de posibilidades de construir los aprendizajes de cada infante en su singularidad (Volnovich, 1999).

La educación inicial invita a niños y niñas a potenciar competencias, ofrece nuevos modos de estructurar el mundo y de construcción del sí mismo desde múltiples formas de expresión y aprendizajes (Etchebehere, 2012). Por lo tanto, el propósito de los centros y espacios destinados a la educación inicial consiste en garantizar el desarrollo integral de las infancias, ofreciéndoles un entorno y un contexto estimulante y enriquecedor, que les posibilite el máximo despliegue de sus habilidades y potencialidades afectivas, motrices, cognitivas y sociales, teniendo en cuenta las distintas singularidades de cada niña y niño (Etchebehere et. al., 2008). En este sentido, la educación inicial se enfoca en “propuestas que ayuden a pensar, a crear, a compartir... respetando tanto la diversidad de intereses, capacidades y ritmos” (Blasi, 2011, p. 31).

En esta misma línea, Carlos Skliar (2022), nos invita a pensar las instituciones educativas y la educación como creadoras de la oportunidad de pensar por uno mismo y desde la autonomía; sin embargo, “lo paradójico del aprendizaje es que siendo un proceso personal no pueda desarrollarse en soledad” (Etchebehere, et. al., 2008, p. 94). El proceso de aprendizaje, por más singular que resulte, se construye con otros que habiliten el reconocimiento mutuo, construyéndose así una comunidad o colectividad que invite a pensar, a moverse, a conocer a través de la exploración del mundo, de lo narrativo, de lo lúdico, de lo dialógico, del intercambio y la interrelación (Skliar, 2022). Es decir, en la escuela aprendemos nuevos modos de vincularnos, de pensar, de ser, hacer y estar en el mundo, los tiempos y los espacios cotidianos se transforman a través de los otros, nos abrimos a la convivencia con los otros, a otros modos de “vida-en-común” (Skliar y Tellez, 2008, p. 130). Desde el encuentro, niños y niñas aprenden a comunicarse, a conocer sus límites, sus espacios, sus fortalezas, su multiplicidad de lenguajes, construyendo así “un mundo a su medida” (Etchebehere, et. al., 2008, p. 95).

En palabras de Duschatzky (2003), el aprendizaje consiste en encender y activar el pensamiento, lo cual implica intrínsecamente activar “la capacidad de ser afectados subjetivamente” (p. 101), desde y con los otros, entendiendo que todos los actores de los procesos de educación son participantes activos y constructores de nuevos aprendizajes, abriendo paso a lo imaginativo y a lo creativo. Esta posibilidad de afectar nuestra

subjetividad y movilizar el pensamiento a través de los otros, se encuentra estrechamente relacionado con lo planteado por Winnicott (1965) acerca de la maduración y el desarrollo en función de los procesos de socialización y los vínculos interdependientes que se construyen entre el sujeto y el medio, donde el niño reafirma su identidad, conoce y transforma el mundo a través de la exploración de nuevos vínculos e interrelaciones.

A su vez, esta apertura a ser afectados por los otros y por el medio, se encuentra directamente vinculada con las nociones de experiencia y alteridad planteadas por Skliar y Larrosa (2009) y Skliar y Tellez (2008), las cuales nos invitan a pensar en el otro como todo aquello que no somos y “todo aquello que no sabemos” (Skliar y Tellez, 2008, p. 252), la diferencia. Sin embargo, es esa otredad, esa alteridad la que nos hace ser, pensar, experimentar el mundo de otro modo. A través de la educación, niños, niñas y educadores, construyen y transforman su propio pensamiento desde la experiencia del encuentro (Skliar y Larrosa, 2009).

En este sentido, la experiencia se plantea como aquel recorrido que sostiene el acontecimiento, lo novedoso, desde un lugar subjetivo, único y singular, en donde el sujeto permite que algo le suceda, que algo lo movilice, lo sensibilice, lo altere, lo transforme. A través de la experiencia de la educación, a través de los otros con quienes nos interrelacionamos y nos encontramos, es que nos abrimos a la construcción del propio pensamiento y a su transformación. La educación permite que el/la niño/a encuentre un otro, nuevo, diferente, que lo escuche, lo mire, lo estimule y confíe en sus capacidades y potencialidades. Aquí, la singularidad de cada niña y niño se pone en juego, se transforma, se abre al lenguaje del encuentro con el otro (Skliar y Larrosa, 2009).

No obstante, la experiencia de la educación es vivenciada como tal si también existe un encuentro y un diálogo intergeneracional basado en la ternura, es decir, en el afecto, en los vínculos significativos con aquellos pares y también adultos referentes de los procesos de aprendizaje. Un diálogo que se sostenga en la mirada, en el reconocimiento del valor de niñas y niños como transformadores activos del mundo. Es desde este punto de vista que en la educación en las infancias, el encuentro con los otros “significa deseo de ser y estar ahí, con exs otrxs que se vuelven nosotrxs (Morales y Magistrix, 2023, p. 126).

A modo de repensar las nociones de encuentro y experiencia en la escuela, cabe destacar la situación de emergencia sanitaria atravesada por nuestro país en los años 2020 y 2021. La pandemia reveló la importancia del espacio escolar como punto de encuentro social infantil, surgiendo nuevos modos de pensar la experiencia educativa, nuevas formas

de juego, nuevas posibilidades de generar lazos. Considerando los aportes de Juan Vasen (2022), la escuela nos invita, desde el encuentro, a una nueva comprensión y entendimiento del mundo, por ello resulta fundamental preguntarnos: ¿qué ocurrió con la comprensión de nuestro mundo durante la pandemia?. Ser humanos implica tener un cuerpo, poseer manos que nos permiten sentir al otro, abrazarlo, conocerlo desde su diferencia. Si la experiencia educativa en primera infancia nos invita al encuentro desde la ternura, desde la mirada, desde lo afectivo, ¿qué sucede en este contexto alterado, donde el relacionamiento se ve atravesado por barreras y barbijos? La pandemia evidenció que “la escuela como institución no es solamente un espacio destinado a la incorporación de aprendizajes formales, que es mucho más que un ámbito de enseñanza” (Vasen, 2022, p. 91). La escuela construye alteridad, vincula a las infancias con el mundo social y cultural, aporta significados y sentidos al mundo y, por tanto, resulta insustituible por actividades virtuales desde los hogares, las cuales, si bien nos invitan a pensar en las herramientas de tecnología e información como complementos para la educación, no deben competir con la humanidad intrínseca del vínculo y el encuentro (Vasen, 2022).

De este modo, es posible afirmar que en la escuela niños y niñas exploran y ven el mundo desde nuevas perspectivas, construyen el conocimiento desde el propio cuerpo, desde la experiencia, la imaginación, el afecto, la inquietud, siempre en relación con la multiplicidad y alteridad de cuerpos con los que se encuentran, incorporando y aprendiendo así, un nuevo lenguaje a través del cual conocer, transformar y organizar el mundo (Skliar y Larrosa, 2009). Es en y desde la escuela que se construyen nuevos recorridos y nuevas subjetividades (Morales y Magistris, 2023).

c) Educación y Participación

De acuerdo a lo planteado por Gabriela Etchebehere (2017), niños y niñas comunican sus preferencias desde el nacimiento, y lo realizan a través del lenguaje aproximadamente a los tres años de edad. Teniendo en cuenta que niñas y niños comparten gran parte del día con sus pares en los centros educativos, es posible afirmar que, en el transcurso de la asistencia al espacio escolar cada uno de ellos comparte con los demás situaciones, sentires, experiencias, inquietudes, construyéndose así el sentido de pertenencia y cotidianidad (De León, 2012; Etchebehere, 2017). La educación inicial ofrece, por lo tanto, un contexto ideal para el ejercicio de forma activa y protagónica de la participación. Esta última permite la expresión de las múltiples diferencias e identidades, y la creación de significados en común, lo cual implica que niñas y niños se formen como

ciudadanos, aprendiendo a vivir en comunidad. Desde este punto de vista, la participación es entendida como un proceso a través del cual se intercambian expresiones, ideas y decisiones que repercuten en la vida colectiva y en la propia vida (Osoro y Castro, 2017). Tal como lo plantea Francesco Tonucci (2009), la escuela puede ser pensada como el espacio para participar, experimentar, vivenciar y formar parte de las prácticas comunitarias y culturales.

Desde la colectividad educativa, niños y niñas aprenden a pensar por sí mismos, descubriendo sus propios modos de pensar, explorando sus ideas, construyendo su singularidad y autenticidad (Skliar, 2022; Morales y Magistris, 2023). Asimismo, la escuela como lugar que habilita la participación de niños y niñas, promueve la visibilidad de las infancias como sujetos de derecho con sus múltiples voces y lenguajes, reafirmando la idea de que cada niño piensa y conforma su identidad a través de la participación y la interrelación con los otros (Osoro y Castro, 2017).

Desde este punto de vista, debemos pensar la participación como un derecho en sí mismo a ser garantizado, teniendo en cuenta que resulta intrínseco al bienestar y salud integral de niños y niñas, siendo un aspecto fundamental para su desarrollo como seres sociales, y por lo tanto, una necesidad vital (De León, 2012). De acuerdo con el Comité de los Derechos del Niño, resulta fundamental garantizar el ejercicio del derecho a la participación en las infancias en todos los ámbitos por los que transitan y en todos los aspectos de su vida cotidiana, siendo una responsabilidad de toda la comunidad y sus instituciones la promoción de la escucha y la construcción de espacios facilitadores para la expresión de ideas, necesidades y opiniones. (Etchebehere, 2017). Con respecto a la noción de escucha, De León (2012) expresa que “escucha no significa ausencia de respuesta, silencio, sino que puede significar un comentario que estimule el diálogo, la exploración y búsqueda de sentido” (p. 86). De este modo, la participación utiliza como motor la curiosidad, la duda, el deseo de conocer.

Es en aquellos lugares y espacios donde niños y niñas se sientan escuchados y valorados, que podrán desarrollar un sentido de pertenencia y participación, adquiriendo así protagonismo. Entendemos éste último no como una facultad o un rasgo personal, sino como un lenguaje colectivo, que se cultiva y fortalece siempre a través de las relaciones con los otros, donde quienes participan lo hacen para comunicar un mensaje que adquiere validez para las demás personas (Morales y Magistris, 2023).

Resulta fundamental aquí un posicionamiento activo de acompañamiento y escucha de parte de los adultos responsables del cuidado de niños y niñas, no desde una visión adultocentrista, sino desde una mirada que potencie y fortalezca las voces de las infancias. Esto se encuentra directamente relacionado con la noción de ambiente facilitador planteada por Winnicott (1965), el cual refiere a un entorno de sostén y cuidados, favorecedor de las potencialidades y facultades que niños y niñas ya traen con ellos mismos, y a través de las cuales aprenderá, construirá y transformará el mundo. Por lo tanto, es de suma importancia que los adultos construyan activamente espacios que funcionen como ambientes facilitadores, donde niñas y niños sean protagonistas de su saber, construyan su autonomía y sus propios procesos de aprendizaje (Winnicott, 1965).

De este modo, el protagonismo se construye también desde la afectividad, desde los vínculos que impulsan, que desafían, que invitan a las nuevas experiencias y a la transformación del entorno y del mundo. (Morales y Magistris, 2023). Por lo tanto, si pensamos las instituciones educativas como espacios que habilitan, construyen y movilizan afectos, podemos pensarlas como espacios de construcción de protagonismos y participación.

Para niños y niñas, la formación y la educación implican algo más complejo que aprender a cumplir determinadas funciones, ya que reelaboran las herramientas y la información a las que acceden y las que construyen día a día en su interrelación con los demás, y descubren a partir de ellas, sus propias respuestas a los desafíos y problemáticas que se les presentan (Morales y Magistris, 2023). Asimismo, con respecto a las funciones de la escuela, Tonucci (2009) afirma que las educaciones deben ser vivenciadas, y por lo tanto, la finalidad de la escuela no reside en aumentar los conocimientos académicos, sino en construir seres humanos, ciudadanos, sujetos de derecho que participen y elaboren nuevos modos de convivir y reestructurar el mundo. En concordancia con estas ideas, De León (2012) plantea que pensar la Educación Inicial más allá de los contenidos y programas educativos, viéndola como una etapa fundamental en sí misma -y no una mera preparación para la etapa de educación primaria- nos invita a reconocer su “sentido liberador, orientado a un cambio” (p.78), lo cual implica una mirada de la participación como transformadora de la sociedad.

En este sentido, la escuela se convierte en una de las instituciones fundamentales para acompañar este tránsito hacia una mayor participación en la vida comunitaria y política, lo cual permite visibilizar al espacio escolar como lugar en donde conviven y se conforman agentes y herramientas promotoras de la autonomía progresiva, en donde cada

vez, niños y niñas aprenden y participan con mayor entendimiento y responsabilidad en su vida como ciudadanos y sujetos políticos (Brailovsky, 2010; Etchebehere, 2017). La escuela adquiere por lo tanto, un enfoque de “preparación democrática” para la vida de niños y niñas en el ejercicio de su autonomía y libertad (De León, 2012, p. 78-79).

No obstante, para que la escuela efectivamente despliegue todo su potencial como espacio de participación, es necesario transformarla constantemente en un entorno estimulante y propicio para los aprendizajes, que fomente el ejercicio de la participación como un derecho fundamental en todos los ámbitos de la vida de niñas y niños, haciendo oír su voz en aquellos asuntos que los involucran y afectan (Tonucci, 2009; Morales y Magistris, 2023).

d) Construir aprendizajes entre la familia y la escuela

La noción de participación infantil evidencia la importancia del compromiso y la responsabilidad de los adultos como agentes fundamentales para el proceso de aprendizaje de las infancias. Sin embargo, éste proceso no comienza en la Educación Inicial, sino que comienza a construirse desde las primeras experiencias de socialización, dentro y a través de la familia. Por ello, resulta de suma importancia hacer énfasis en el vínculo entre las familias y las instituciones educativas (ANEP, 2014).

Desde este posicionamiento es que Elina Dabas (2005) plantea la idea de tejer redes entre familias y escuela, entendiendo las redes como forma de pensar las interacciones desde su complejidad, teniendo en cuenta las múltiples singularidades que la componen. Es a partir de la interrelación de cada una de las partes singulares que también se construyen sentidos y significados. Por lo tanto, no podemos pensar las interacciones como un todo homogéneo, sino como “sistemas abiertos” (Dabas, 2005, p.29), redes que entrelazan singularidades desde su diversidad, en un permanente intercambio con el medio y con una constante posibilidad de transformaciones en las funciones que dichas singularidades cumplen .

Al preguntarnos por el vínculo entre familias y escuela, debemos pensar y entender a la familia como aquella estructura social que funciona como ejemplo y “modelo natural” (Dabas, 2005, p.89) de interacción social, formando parte de un contexto sociopolítico, económico e histórico determinado. La función de las familias frente a las infancias radica en construir una “red de sostén” (p.90) para el desarrollo de niños y niñas. No obstante, es necesario tener en cuenta que cada familia se conforma por las singularidades de cada uno

de sus integrantes, considerando que ello implica estar en constante transformación e interrelación con otras redes (Dabas, 2005).

Teniendo en cuenta las experiencias cotidianas como modo de aprendizaje fundamental y entendiendo las familias y la escuela como constructoras de cotidianidad, podemos decir que a través de ellas se conforman los primeros “contextos significativos” (Dabas, 2005, p.90) para niños y niñas, construyéndose así las primeras interpretaciones e informaciones sobre el mundo, las cuales despliegan nuevos modos de comportamiento, de ver, comprender y relacionarse con el mundo.

Considerando la noción de redes, cabe destacar que el contexto social en el que se encuentra cada familia resulta fundamental para nutrir y enriquecer los modos de percibir y transformar la realidad de niños y niñas. Es por ello que la interrelación en red con el entorno y los otros constituye un pilar fundamental para construir y producir aprendizajes. Por tanto, “el aprendizaje se produce en y a través de la red social” (Dabas, 2005, p.112), teniendo en cuenta la multiplicidad de encuentros y relaciones que allí se construyen. Niñas y niños se encuentran directamente afectados por lo que acontece en su entorno, por ello resulta de vital importancia la interrelación entre los sistemas a los que pertenece. Por lo tanto, cabe aquí preguntarnos: ¿qué ocurre al formar parte de un nuevo sistema como la escuela?

Al comenzar a concurrir a los espacios de Educación Inicial, como primera experiencia obligatoria fuera del hogar, se despiertan nuevas ansiedades tanto para niños y niñas, como para las familias y los centros educativos. El espacio escolar implica la incorporación de nuevas rutinas, nuevos adultos, nuevos niños, nuevas actividades, nuevos espacios de los que formar parte. A través de la escuela se abren nuevas posibilidades, se conocen roles distintos al ocupado dentro del sistema familiar, se producen nuevos modos de relación y encuentro (Etchebehere y Duarte, 2012). En vista de este proceso de transformaciones, Analía Duarte y Gabriela Etchebehere (2012) proponen la noción de proceso de familiarización como modo de romper con la mirada de infancias que deben adaptarse al sistema escolar, resignificando así la posición de niños y niñas y de sus familias en la escuela. Con el fin de fomentar el sentido de pertenencia y enriquecer el aprendizaje de niños y niñas, el proceso de familiarización nos invita a conformar lazos y vínculos “entre todas las personas implicadas en la educación de un niño” (Etchebehere y Duarte, 2012, p. 2).

Sin embargo, a lo largo de la historia, tanto las familias como las instituciones educativas han ido transformándose en base a las necesidades sociohistóricas en las que se encuentran, construyéndose así polaridades entre ambos sistemas con respecto a las funciones que cada una debe cumplir. No obstante, si adoptamos una perspectiva enfocada a las infancias y a sus procesos de aprendizaje -teniendo en cuenta que forman parte de ambos sistemas- resulta pertinente romper con la mirada adultocentrista en torno a las responsabilidades de cuidado y educación y repensar ambos sistemas, no como agentes externos y separados, sino como agentes de interacción en red, cuyo objetivo común consiste en devenir redes que contención y acompañamiento para el tránsito por el espacio escolar (Dabas, 2005; 2008).

Por lo tanto, pensar las familias y la escuela en red no sólo amplía las posibilidades de abordaje y enriquecimiento de los aprendizajes, sino que permite conocer mejor las necesidades de niños y niñas, sus aprendizajes previos, sus modos de interactuar con el mundo; posibilita transformar las debilidades en fortalezas, proponer nuevas y diversas alternativas, establecer objetivos comunes, construir adultos activamente responsables con respecto al cuidado y educación de las infancias (Dabas, 2005). Asimismo, el diálogo entre estos dos sistemas permite la comprensión de cada familia en su singularidad, con sus costumbres y modos de abordaje propios, haciendo posible la comprensión del desempeño de niños y niñas a lo largo del proceso educativo, comprendiendo sus procesos de aprendizaje, y promoviendo la construcción de su autonomía (Dabas, 2005; Etchebehere, 2012). A su vez, compartir experiencias, saberes, objetivos permite construir una cogestión entre familias y escuelas, que no sólo amplía el campo de responsabilidades con respecto a las infancias, sino que potencia las redes de las que niños y niñas forman parte, construyéndose así redes de sostén y referencia, las cuales funcionan como garantes de la seguridad y el cuidado de niños y niñas (Dabas, 2008).

Se desprende por tanto, la importancia de considerar y analizar la interrelación entre familias y escuela como una interacción en red que está en constante transformación, con avances y retrocesos, que nos invita permanentemente a repensar nuestro posicionamiento como adultos, desde una cogestión activa y responsable, siempre teniendo en cuenta de qué modos el encuentro y el diálogo enriquecen los aprendizajes y la construcción de niños y niñas protagonistas, activamente responsables y autónomos (Dabas, 2005, 2008).

3) AUTORÍA DE PENSAMIENTO: el sujeto autor en los procesos de aprendizaje en educación inicial.

Posicionarnos desde una mirada de derechos, teniendo en cuenta a niños y niñas como participantes activos, protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, creadores y transformadores del mundo que los rodea, nos permite hablar del concepto de “autoría de pensamiento” propuesto por Alicia Fernández (2000). Esta noción parte de la idea de que los actos de enseñanza y aprendizaje se encuentran superpuestos, entrelazados e interrelacionados entre sí. Para que el aprendizaje tenga lugar, resulta necesario el encuentro con un otro que se piense a sí mismo en posición de enseñante y que, a su vez, deposite confianza en las potencialidades y habilidades de quien aprende. Por lo tanto, toda relación de aprendizaje implica un otro que, al ser enseñante, se posiciona simultáneamente como aprendiente, y viceversa.

Reconocer al otro como sujeto aprendiente-enseñante, nos posibilita construirnos a su vez como sujetos aprendientes-enseñantes y crear/re-crear el propio aprendizaje. Este proceso, según Alicia Fernández (2002), se desarrolla y se construye a través de la elaboración y el reconocimiento de las diferencias y del pensamiento con el otro, que se construyen en el “entre” entre aprendiente y enseñante, siendo un proceso de desarrollo singular que se da a partir de la relación intersubjetiva y desde donde se sitúa “el placer de aprender” (Fernández, 2002, p.35).

Desde esta mirada, la figura del otro enseñante resulta fundamental, no por los contenidos y la información que es capaz de brindar, sino porque implica una interrelación que resulta prioritaria para la construcción de subjetividad del aprendiente, en donde el enseñante cree y desea el aprendizaje del enseñante, creando así las condiciones de posibilidad para que este proceso tenga lugar. La posición de enseñante a su vez, se caracteriza por el propio reconocimiento como sujeto deseante y pensante, lo cual nace del propio deseo de aprendizaje, tenido en cuenta por el enseñante, quien abre espacios donde los procesos de aprendizajes se hacen posibles (Fernández, 2002).

Teniendo en cuenta los aportes de Fernández (2002), la construcción del aprendizaje se da inherentemente a la construcción de la subjetividad, es decir, en el proceso de aprendizaje se construyen conocimientos donde a la vez que se construye el sí mismo como sujeto, con su propio pensamiento y creatividad. Por lo tanto, el aprender construye la autoría de pensamiento, la cual implica la construcción del propio pensar, de la

subjetividad, identidad y aprendizajes que, paradójicamente, necesitan de un otro con el que encontramos para que esto suceda (Fernández, 2002, Skliar, 2022).

Resulta fundamental preguntarnos en este punto: ¿cómo se hace posible el aprendizaje a través del encuentro con el otro? De acuerdo con lo planteado por Skliar y Larrosa (2009), reconocer al otro desde la interrelación y el encuentro, nos permite visibilizar la alteridad, la diferencia a través de la cual nos construimos, conformamos nuestra identidad y somos capaces de transformar el mundo. Es desde esta otredad que elaboramos la diferencia a partir de la cual se construye el autorreconocimiento como sujetos deseantes, protagonistas y constructores del propio pensamiento. Desde esta perspectiva, la autoría de pensamiento permite acceder al “nosotros” a través de una diferenciación saludable con el otro que tiene lugar a partir del reconocimiento de la alteridad, del encuentro y el reencuentro constante con el otro (Fernández, 2002).

Asimismo, esta diferenciación como seres pensantes y singulares, tiene lugar a partir de una sana agresividad, la cual se diferencia de la agresión patológica e implica el deseo de diferenciarse del pensamiento del otro, quien a su vez, nos reconoce como semejantes. En palabras de Alicia Fernández (2002), “el trabajo de apropiación del objeto de conocimiento, como todo trabajo creativo, requiere cierto grado de agresividad, así como la alimentación necesita de la masticación” (Fernández, 2002, p.149).

Resulta necesaria, por tanto, la ruptura con la información que el otro nos brinda, desestructurándola, desglosándola y transformándola para así poder incorporarla, creando de este modo nuevas posibilidades creativas y transformadoras del mundo. “Autorizarse a pensar es siempre una apelación al otro, una confrontación con el pensamiento del otro. Si bien es un proceso intrasubjetivo, acontece en la intersubjetividad” (Fernández, 2000, p.69). De este modo, se construye autonomía, independencia, libertad, y por tanto una responsabilidad inherente al aprendizaje y al encuentro con lo nuevo. En este sentido, el aprendiente toma la información otorgada por el enseñante y la transforma a partir de sus propios saberes, dándole sentido y construyendo conocimiento (Fernández, 2002).

La noción de autoría de pensamiento nos invita a pensar en la construcción de la propia subjetividad y singularidad desde el reconocimiento y la elaboración de las diferencias, lo cual, necesariamente implica un otro con el que nos encontramos en constante diálogo e interrelación (Fernández, 2002; Skliar y Larrosa, 2009). Esto abre la posibilidad a cuestionarnos ¿qué ocurre con la autoría de pensamiento en Educación Inicial?

Partiendo desde una mirada de niñas y niños como sujetos aprendientes-enseñantes, constructores de su propia autoría de pensamiento, podemos pensar en el espacio escolar como lugar en donde se hace posible la construcción del conocimiento a través de maestras, maestros y pares que funcionan como agentes que favorecen la construcción de subjetividad, abriéndose el campo para la creación y promoción de experiencias de aprendizaje. “La escuela, siendo el lugar donde alumnas y alumnos se encuentran con adultos investidos del poder de enseñar puede posibilitar la potencia creativa del jugar y el aprender del niño” (Fernández, 2002, p.45). Para ello, se hacen necesarias aquellas figuras enseñantes que disfruten también de su rol como aprendientes, manteniendo la apertura al descubrimiento de ideas, al juego, a las preguntas y curiosidades, construyéndose de este modo una responsabilidad compartida que surge del desafío entre el enseñar y el aprender (Fernández, 2002).

A su vez, al pensar el espacio escolar en Educación Inicial como primer contacto de niñas y niños con el mundo más allá de la familia, nos invita a pensar en la escuela como espacio de apertura a nuevas alteridades, nuevas realidades, y por lo tanto, nuevas posibilidades. Esto se encuentra directamente relacionado con lo que Alicia Fernández (2002) define como “desadaptación creativa” (Fernández, 2002, p.105), a través de la cual, frente al contacto con lo novedoso se nutre el deseo de conocer lo nuevo y nace el acto de preguntar por aquello que se quiere conocer, enriqueciéndose de este modo la inteligencia. Esta última se construye a través del placer de reconocerse autor del propio pensamiento, y por lo tanto, no podemos pensarla sin tener en cuenta la dimensión de la alteridad (Fernández, 2002).

Asimismo, la experiencia de encuentro y aprendizaje se encuentra acompañada de la vivencia de satisfacción que surge de la autoría de pensamiento. Esto implica que, al construir aprendizajes, niños y niñas experimentan el placer de crear nuevas posibilidades, de alcanzar nuevos logros, establecen una conexión con los límites de la realidad, los desafían y los reelaboran. Cabe destacar en este punto, que el placer implica el surgimiento de la alegría. alegría de reconocerse autor, que se transmite y vivencia a través del cuerpo, el cual se encuentra con otros cuerpos mediante el acontecer de la situación grupal, invitando al encuentro con la novedad, a la diferenciación frente a la producción del otro, y por tanto, a la reelaboración de la propia producción. Es desde lo grupal, que es posible vivir la alegría de pensar en conjunto, de desafiar la realidad y transformar el mundo que nos rodea (Fernández, 2002). Podemos pensar, por lo tanto, en el grupo dentro del espacio

escolar como un posibilitador de encuentros, de alegrías, y por tanto, del placer de reconocerse autores. Tal como lo expresa Alicia Fernández (2002):

El aprender es una construcción singular que cada sujeto va haciendo a partir de su saber, para ir transformando las informaciones en conocimientos. Entre el enseñante y el aprendiente se introduce un campo de diferencias, que es lugar de novedad, de creación; por lo tanto, la presencia de un grupo empírico donde el alumno pueda situarse entre pares adquiere una gran relevancia (pp. 166-167)

Resulta pertinente destacar en este punto la importancia del juego para la autoría de pensamiento y su rol en el espacio escolar. De acuerdo con los aportes de Alicia Fernández (2002), el juego constituye la primera experiencia de autoría, la cual nos permite re-crear y transformar la realidad, aceptando a su vez los límites que ésta define. Por su parte, UNICEF (2018) reconoce al juego como potencializador del aprendizaje de los niños, sobre todo en la primera infancia, etapa en la cual el juego es fundamental para el desarrollo de habilidades esenciales y conocimientos.

Como plantea Daniel Brailovsky (2008) el juego actúa como un factor motivacional para el aprendizaje del niño, y constituye, a su vez, un modo de darle sentido a dicho aprendizaje. Si pensamos en los principios de la Educación Inicial, el juego constituye uno de los pilares fundamentales para el proceso de aprendizaje de niños y niñas (ANEP, 2014). “Las oportunidades de juego y los entornos que favorecen el juego, la exploración y el aprendizaje práctico constituyen el fundamento de los programas de educación preescolar eficaces” (UNICEF, 2018, p. 7). De este modo, podemos pensar en el espacio escolar como espacio que posibilita el encuentro y la interrelación desde lo lúdico, en donde dialogamos con los otros y sus modos de relacionarse, elaborando así la alteridad que nos permite identificarnos y reconocernos protagonistas de nuestro propio aprendizaje (Fernández, 2002; Skliar y Larrosa, 2009).

Por lo tanto, la escuela como espacio de encuentros, que habilita lo grupal, de interrelaciones, de construcción de alteridad, resulta un lugar fundamental para que la autoría de pensamiento tenga lugar, ya que permite potenciar el despliegue de la capacidad pensante de niños y niñas a través del encuentro con otros, de la producción de sentidos, lo cual construye posibilidades y hace posible el pensar y pensarse como autores. Aquí, a través del encuentro, niños y niñas se historizan, incorporan el lenguaje, descubren la

riqueza del mismo a través del juego con otros, se reconocen, creen y crean múltiples posibilidades. Desde esta mirada, podemos considerar al espacio escolar como creador de encuentros, de posibilidades, del placer de ser autor del propio aprendizaje y de hacer pensable lo nuevo, lo otro, de construir otros mundos, otras realidades posibles (Fernández, 2002; Skliar y Larrosa, 2009). “Sin la escuela no es posible construir un destino diferente” (Merchán y Fink, 2016, p.57).

4) CONSIDERACIONES FINALES

Durante el trayecto del presente Trabajo Final De Grado, se ha enfatizado en los diversos aspectos que conforman y evidencian la importancia que adquiere el espacio escolar en primera infancia para niños y niñas en la construcción de su subjetividad, sus modos de relacionarse con su entorno, su identidad, su autoría de pensamiento (Fernández, 2000) y por lo tanto, su singularidad. Para ello, se ha propuesto como base fundamental la noción de las infancias como constructoras y creadoras de sus aprendizajes (Tonucci, 2019), protagonistas de su historia, con habilidades y aptitudes propias, partiendo desde una mirada de derechos (Etchebehere, 2012) y una perspectiva de género que tenga en cuenta las múltiples singularidades, modos de ser, estar y transformar el mundo de cada niño y niña (Merchán y Fink, 2016).

Resulta de suma importancia tener en cuenta que, si bien en nuestro país se toma un enfoque que contempla los derechos de niños y niñas, elaborando así propuestas que promuevan el ejercicio del derecho a la educación, aún queda mucho por recorrer en cuanto a la construcción y promoción de espacios y producción de conocimientos que fomenten y visibilicen la relevancia de la Educación Inicial -y el garantizar el acceso a la misma- para la construcción de identidades, singularidades y ciudadanía de cada niña y niño.

Considero de suma relevancia destacar que el interés por el abordaje de esta temática surgió a partir de las prácticas pre-profesionales que he transitado en los años 2021 y 2022, ambas en el ámbito educativo. De dichas experiencias, destaco cómo a través de talleres realizados en una institución educativa con grupos de Educación Inicial y Primaria, sus respectivas maestras, y trabajando en dupla con una compañera, logré observar el impacto del espacio escolar como lugar de encuentro y construcción de subjetividades. A partir de los talleres realizados semana a semana, cada niño y niña se relacionaba con su entorno, construía su mundo y a sí mismo/a a través de su participación en la escuela y su interrelación con sus pares y maestras. Debido a que el año 2021 se caracterizó por la influencia de la emergencia sanitaria por el virus SARS-COV-2, la asistencia al espacio escolar se vio disminuida y por lo tanto perjudicada. Fue en este contexto que comencé a cuestionarme acerca de las implicaciones de la asistencia a la escuela, fundamentalmente en los primeros años de vida, como primera experiencia de interrelación y de construcción de subjetividad fuera de la familia. ¿Qué ocurría con aquellos niños que no asistían frecuentemente a la escuela? Allí surgió el interés por comprender y

evidenciar la importancia de la asistencia a la escuela, desde un enfoque psicopedagógico, tomando como base el concepto de autoría de pensamiento (Fernández, 2000; 2002).

De este modo, el concepto de autoría de pensamiento (Fernández, 2000; 2002) ha sido de vital importancia para el reconocimiento del espacio escolar como constructor de subjetividades, singularidades, modos de interrelación, aprendizaje y convivencia. Asimismo, resulta fundamental hacer énfasis en el posicionamiento desde una perspectiva de derechos y género para el abordaje de esta temática, teniendo en cuenta el rol de responsabilidad que implica para los adultos como principales encargados y promotores del cuidado y educación, garantes y protectores de derechos de niños y niñas (Merchán y Fink, 2016). Una mirada de derechos y género permite adoptar un enfoque hacia niños y niñas como seres humanos protagonistas de su propia realidad, constructores de su identidad, con voz e ideas propias, con sus diferencias singulares, habilidades y saberes, que enriquecen nuestros modos de ser, estar y construir múltiples realidades. Es desde esta mirada que se hace posible pensar en niños y niñas como sujetos autores, aprendientes-enseñantes, participantes activos y transformadores del mundo que los rodea (Fernández, 2000).

A su vez, se destaca la importancia de la existencia de un Marco Curricular (ANEP, 2014) para la primera infancia en nuestro país, que tiene en cuenta dicha perspectiva de derechos y género, siendo reguladora y promotora de las políticas educativas orientadas a la infancia, enriqueciendo y fomentando así las prácticas educativas que contemplen y aseguren el bienestar integral de niños y niñas en el transcurso de su historia de aprendizaje. En esta misma línea, se evidencia la necesidad de producción de conocimientos y prácticas en torno al enriquecimiento de espacios de encuentro y aprendizaje para niñas y niños, la elaboración de las diferencias y por lo tanto la construcción de autoría de pensamiento (Fernández, 2000).

Considero pertinente destacar que, como adultos, no debemos dejar de cuestionarnos desde qué lugar nos posicionamos a la hora de construir abordajes en torno al cuidado, la educación y el aprendizaje de niños y niñas. Preguntarnos constantemente cuál es nuestro rol, desde qué lugar podemos enriquecer y fomentar la elaboración de las diferencias, de qué modos podemos nutrirnos como aprendientes, cuál es nuestro lugar como enseñantes, desde qué prácticas podemos unirnos con un objetivo común (desde la escuela, desde la familia, o como psicólogos/as), constituye una práctica constante, que nunca cesa de estar en transformación y transformarnos.

Quizá el recorrido de esta monografía refleja sólo una pequeña parte de la importancia que adquiere la asistencia a los espacios de educación para niños y niñas. No obstante, se pretende a través de ella fomentar y visibilizar, a su vez, la pertinencia del abordaje, estudio y formación en estas temáticas, por parte de psicólogas y psicólogos que trabajan en áreas vinculadas a las infancias y a la educación. Desde este punto de vista, la producción de conocimientos sobre la educación en niñas y niños, desde una mirada psicológica y psicopedagógica, nos invita a reflexionar acerca de los desafíos y limitaciones de nuestras prácticas, pero también sobre los diálogos que podemos construir con los demás agentes de la educación, los encuentros que podemos promover, las redes que podemos tejer, con el propósito de nutrir las vivencias de niñas y niños en el tránsito de sus experiencias educativas. Resulta evidente aquí que quedan aún muchos puentes y caminos por construir y deconstruir hacia el enriquecimiento de los procesos de aprendizaje de niñas y niños.

Sin embargo, el primer paso para comenzar a promover un gran cambio, es comenzar por pequeñas prácticas, que día a día se van fortaleciendo y construyendo su enorme importancia. Alicia Fernández (2000; 2002) nos invita a pensar en el aprendizaje como aquello que hacemos posible a través de aquello que en primer lugar hacemos pensable. Creamos posibilidad porque creemos. De este modo, este Trabajo Final de Grado deviene una invitación a creer en nuevos modos de ver las prácticas educativas y los procesos de formación en psicología en educación, a creer en nuevos modos de ver la Educación Inicial, a creer en niñas y niños, a creer en nuevos mundos posibles, a creer en nuestros pequeños pero gigantes autores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blasi, M. (2011). La construcción del proyecto educativo. *Infancia Latinoamericana*, 1, pp. 26-35. Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- Brailovsky, D. (2008). Los objetos de la escuela, una forma posible de repensar los sentidos de lo escolar. En Brailovsky, D. (comp.) (2008). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Novedades Educativas, col. Ensayos y Experiencias. Buenos Aires.
- Brailovsky, D. (2010). Sujeto político y sujeto de derecho. Algunos apuntes acerca de la literatura académica sobre niñez y ciudadanía. *Coordenadas en Investigación Educativa*. Buenos Aires, Argentina.
- Dabas, E. (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Dabas, E. (2008). Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela. En "IV congreso multidisciplinar sobre trastornos del comportamiento en menores".
- De León, D. (2012). Participación Infantil. El Centro de Educación Inicial como ámbito de participación. Universidad de la República. Facultad de Psicología. Montevideo, Uruguay.
- Duarte, A. (2022). ¡Pero yo soy un niño que tiene boca! Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces. Universidad de la República. Facultad de Psicología. Montevideo, Uruguay.
- Duschatzky, S. (2003). La escuela entre tiempos. En: Dussel, I. y Finocchio, S. (2003), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Bs. As.: Fondo de cultura económica.

- Etchebehere, G. (2012). Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Etchebehere, G. (2017). El rol de garante de los Derechos de la Infancia de las maestras de educación inicial en Uruguay: análisis de su impacto en el bienestar laboral de las docentes. Universidad Rey Juan Carlos. Facultad de Ciencias de la Salud. Madrid, España.
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Fraga, S., Silva, P., y Zeballos, Y., (2008) *La Educación Inicial: perspectivas, desafíos y acciones*, Psicolibros Universitario, Montevideo.
- Etchebehere, G. y Duarte, A. (2012) Empezando el Jardín: ¿adaptación o familiarización? En: CD-R IV Jornadas de Educación Inicial. 2do Encuentro Internacional. "Temprana Infancia: pluralidad de voces y miradas". Montevideo, Facultad de Psicología UdelaR.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Gauché Marchetti, X. y Lovera Parmo, D. (2019). Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: Una cuestión de derechos. *Ius et Praxis*, 25(2), 359-402.
- Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay (INAU). (2019). Perspectiva de género en las políticas de primera infancia, infancia y adolescencia. Lineamientos del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay para el diseño, implementación y evaluación con enfoque de género. Montevideo, Uruguay.

- Merchán y Fink (comp.) (2016). *Ni una menos desde los primeros años: educación en géneros para infancias más libres*. Buenos Aires: Editorial Chirimbote.
- Morales, S. y Magistris, G. (2023). *Educar hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Buenos Aires: Editorial Chirimbote.
- Osoro, J. M., & Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 89-108.
- Skliar, C. [Aula Abierta] (30 de Agosto de 2022). *La educación como intervalo: Volver a hacer escuelas* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6MiYvc5Q0Qs>
- Skliar, C. y Tellez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Noveduc.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens/FLACSO, Colección “Pensar la educación”. Buenos Aires, Argentina.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?. *Investigación En La Escuela*, (68), 11–24.
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia: Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños*. Destino.
- Vasen, J. (2022). *Diez claves para comprender el padecimiento infantil y juvenil : después de los barbijos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Villalobos González, Carmen María. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 303-314.
- Volnovich, Juan Carlos (1999). *El niño del ‘siglo del niño’*. Buenos Aires: Lumen.

Humanitas.

Winnicott, D. (1965): *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*, trad.: J.Piatigorsky, Paidós, Buenos Aires.

Winnicott, D. W. (1979) *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.

UNICEF, (2018). Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. Aprendizaje a través del juego. Colaboración The Lego Foundation. Octubre. Publicado en www.unicef.org/publications.