



Universidad de la República
Facultad de Psicología

Sistematización de una práctica de graduación:

“Intervenciones en Educación Inicial”

**El rol del Psicólogo/a desde una modalidad preventiva en el
ámbito de la educación inicial: el trabajo de la transición
educativa a primaria de niños y niñas de Nivel 5 años**

TRABAJO FINAL DE GRADO

Estudiante: Carla Ruiz

CI: 5.053.050-4

Docente tutora: Gabriela Etchebehere

Docente revisora: Alejandra Akar

Montevideo, Uruguay

2021

Resumen

Este Trabajo Final de Grado (TFG) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República se presenta bajo la modalidad de producción empírica a través de la Sistematización de experiencias de extensión universitaria. Tiene como objetivo sistematizar y analizar la experiencia de la Práctica de Graduación: “Intervenciones en Educación Inicial”, llevada a cabo en un jardín de infantes público de Montevideo, durante el año 2020.

A partir de la sistematización de la experiencia de formación y una adecuada articulación teórica se pretende pensar acerca de la contribución e importancia del rol del Psicólogo/a desde la promoción y prevención en salud, como agente garante de los derechos y del desarrollo integral de niños y niñas dentro de la educación inicial. Asimismo, apunta a reflexionar acerca de la relevancia y potencial de la interdisciplina como agente genuino de cambio y constructor de saberes y aprendizajes compartidos. Para ello, esta producción tiene como objeto el análisis de los emergentes de los talleres realizados referentes a la transición educativa de niños y niñas de nivel 5 años a la escuela primaria, y el desarrollo del rol del psicólogo/a en el acompañamiento y cuidado de este proceso.

Palabras Claves: Promoción y prevención, interdisciplina, transición educativa

Índice

Resumen	2
1- Introducción.....	3
2- Contextualización de la experiencia formativa	6
3- Fundamentación de la experiencia / Articulación teórico-práctica	8
3.1- Hacia la construcción de un rol. Desde una perspectiva histórica.....	8
3.2- Los comienzos. Construyendo vínculos.....	9
3.3- El camino hacia la interdisciplina.....	14
3.4- ¿Qué implica la transición entre la Educación Inicial y la Escuela Primaria?	17
4- Talleres con niños y niñas: El pasaje a primero	22
4.1- Características y contextualización	22
4.2- Objetivos	24
4.3- El taller como estrategia de intervención.....	24
4.4- Desarrollo de los talleres con niños y niñas	26
5- Análisis de la experiencia de talleres	29
6- Consideraciones finales	39
7- Referencias Bibliográficas.....	41

1- Introducción

En el siguiente Trabajo Final de Grado se propone realizar una sistematización de experiencia, a partir de la práctica realizada en el Ciclo de graduación “Intervenciones en Educación Inicial” de la Facultad de Psicología. En la misma se aborda la importancia del rol del psicólogo/a, desde una modalidad preventiva en salud y promotora de derechos de infancia en el ámbito de la educación inicial. Se dará cuenta principalmente de la experiencia formativa enfocada en el trabajo llevado a cabo junto con niños y niñas de Nivel 5 años en cuanto al egreso del jardín de infantes e ingreso a la escuela primaria. Dicha práctica fue realizada en un jardín de infantes público de Montevideo, durante el año 2020.

Lo que motiva la producción de este escrito, es lo significativa y movilizadora que fue esta experiencia formativa en la carrera, dando a conocer el alcance de un rol diferente del psicólogo/a en el ámbito de la educación inicial, con tareas de promoción y prevención en salud. A su vez, se apunta a un trabajo colaborativo e interdisciplinario con el personal del centro educativo. Es esta modalidad la que posibilitó la realización de actividades en beneficio del desarrollo integral de niños y niñas, sus familias e institución educativa. Dicha experiencia fue sumamente enriquecedora, trabajando en territorio, poniendo en jaque aquellos conocimientos teóricos adquiridos durante la carrera. Ello implicó el desarrollar en primera persona el trabajo en equipo y colaborativo, y con este, enfrentarnos a los obstáculos y dificultades propias de una práctica social, siendo también un gran desafío para el equipo de psicología. No hay que perder de vista que todo este proceso fue llevado a cabo durante la pandemia del COVID-19, lo que dificultaba en cierta forma nuestra intervención.

El propósito para esta producción se centra en exponer el trabajo realizado sobre transición educativa con todos los actores involucrados en el proceso, así como, el análisis y reflexión de los emergentes de los talleres realizados con niños y niñas de Nivel 5 años. Esta intervención en particular marcó el paso por la pasantía, siendo re-significante y a la vez, gratificante, sobre todo por el momento en que se realizó, ya casi

al final de la intervención. Ya se había afianzado el vínculo con las maestras lo que posibilitó un trabajo más ameno y colaborativo, con mejores resultados.

Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivos compartir la experiencia y la importancia de esta, contribuyendo al desarrollo de teoría referente a la temática, la cual considero de suma relevancia poder seguir construyendo conjuntamente para el beneficio de la comunidad. Asimismo, volcar los aprendizajes y conocimientos que la labor de esta temática en particular produjo, permite visualizar la importancia del continuo y profundo trabajo de acompañamiento que debe hacerse a niños y niñas, no solo en el proceso de transición a la escuela primaria sino al acompañamiento durante su tránsito por las instituciones de educación inicial. Se destaca la importancia de crear las condiciones adecuadas para el ejercicio de sus derechos y desarrollo de sus potencialidades, de darles el lugar que tienen como sujetos de derecho, expertos en sus propios procesos de aprendizaje y el rol del psicólogo/a garante de los derechos de infancia. Ello implica el desarrollo del rol del psicólogo/a con un enfoque más social y complejo, que contribuya a estos y otros procesos que se dan en las instituciones educativas y en los actores que las habitan. Se trata de visibilizar estas prácticas sociales, del valor de seguir construyendo intervenciones de forma colaborativa para el beneficio de la comunidad en general.

La metodología a utilizar es la de sistematización de experiencia. Conforme con Jara (1998) esta sería:

(...) la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo. (p.7)

A partir del ordenamiento de los datos y actividades realizadas con todos los actores involucrados durante este proceso (niños, niñas, maestras, familias), se retomarán los emergentes de dichas actividades y el análisis de las evaluaciones antes realizadas. De esta forma, el contar actualmente con un distanciamiento del momento de la intervención, nos permite trascender las reacciones inmediatas frente a esta

experiencia (lo que vimos, pensamos o sentimos), logrando así, un mejor posicionamiento para el análisis crítico de lo sucedido, de modo de generar aprendizajes más profundos (Jara, 2018). Los ejes de análisis para esta producción son, por un lado, lo que emerge de niños y niñas en los talleres y actividades llevadas a cabo en cuanto a las transiciones educativas a primero de escuela, y, por otro lado, el desarrollo del rol del psicólogo/a en la transición educativa. En este sentido, siguiendo a Jara (2012) “la sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próximo-compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (p.55). Desde esta perspectiva, a partir del análisis crítico y reflexivo, conocer lo que genera y moviliza en niños y niñas el introducir el tema del egreso del jardín y paso a primer año de escuela. Asimismo, lo relevante del rol de psicólogo/a en ello, el acompañamiento, cuidado y preparación para el término de una etapa y comienzo de una nueva. Para dicho cometido, se utilizarán diversos insumos generados durante el año de práctica, con el objetivo de enriquecer el escrito, y al mismo tiempo, lograr visualizar las etapas y desarrollo de este proceso, re-significando los materiales producidos.

Se comenzará desarrollando la experiencia formativa a medida que se articula con la teoría que se considera relevante para comprender y analizar la experiencia, desde la temática del rol del psicólogo/a desde una modalidad preventiva en el ámbito de la educación inicial, con un breve acercamiento a su perspectiva histórica en cuanto al vínculo de la psicología y la educación, a la actualidad, así como, el trabajo interdisciplinario, colaborativo y la construcción de los vínculos. Luego se continúa abordando que implica la transición educativa entre la educación inicial y la escuela primaria. La importancia como proceso que atraviesan tanto niños, niñas, familias e instituciones educativas. A su vez, se incluye el análisis de las emociones, percepciones, imaginarios y expectativas que movilizaron el trabajo de esta temática, a través de una secuencia de talleres. Para finalizar se realiza la evaluación de la experiencia, y los principales aprendizajes y elementos a comunicar para futuras intervenciones.

2- Contextualización de la experiencia formativa

La práctica de graduación realizada se encuentra enmarcada dentro de una propuesta EFI: Intervenciones en Educación Inicial, dentro del programa de Primera Infancia y Educación Inicial del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de Facultad de Psicología, UdelaR. Tiene sus inicios en el año 1997 como una propuesta de Servicio a los Centros Educativos y como espacio de formación específico para el Psicólogo/a. A su vez, se encuentra coordinada con otras prácticas ofrecidas en Facultad de Psicología, lo que permite un trabajo grupal y colaborativo, que acerca el conocimiento de diversos roles y perspectivas de trabajo del psicólogo/a en ámbitos diferentes, con un abordaje de Atención Primaria en Salud (A.P.S), desde una modalidad del rol preventiva, promotora y garante de derechos de niños y niñas.

La propuesta de intervención apunta a generar espacios dentro de la Institución Educativa donde pensar y co-coordinar propuestas pedagógicas con el personal del Centro. Muchas veces las instituciones se encuentran desbordadas, desamparadas y desinstrumentadas en el abordaje de las situaciones que trascienden su función, pero que demandan atención. Desde un rol generador de espacios se apunta a cuidar a los que cuidan, intentando sostener sus vivencias, cuestionamientos y demandas, habilitando espacios de reflexión conjunta. (Etchebehere, Cambón, Zeballos, Fraga, Silva y De León, 2007).

La experiencia formativa transcurrió en un jardín público ubicado en los alrededores de zona costera y cercano al centro. Anteriormente, fue una casa de familia, que fue donada al Estado con la condición de que fuera un Centro Educativo.

En el año 2020 el jardín contaba con dos turnos, matutino y vespertino. El turno matutino disponía de dos niveles de 3, un nivel 4 y uno de 5 años. El turno vespertino, en cambio, contaba con un nivel de 3, dos niveles de 4 y dos niveles de 5 años. El jardín recibía un total de 214 alumnos, pertenecientes a familias de un nivel socioeconómico medio- alto. En lo que refiere al cuerpo docente, además de maestras el jardín contaba con auxiliares de sala, un profesor de música, una docente de educación física y una

licenciada en psicomotricidad. Asimismo, a partir del año 2020 se comenzó a recibir a practicantes de la carrera de Magisterio en Primera Infancia (MPI).

Como fue mencionado anteriormente, es desde este enfoque de prevención que propone la intervención de Facultad de Psicología, que se trabajó de forma grupal y colaborativa con niños, niñas, familias y demás actores que integran la institución educativa, con el objetivo de promover el desarrollo integral de niños y niñas, así como garantizar y promover los derechos de infancia. De esta forma, apuntamos a ubicarnos como co-pensar de las situaciones cotidianas que se dan en la comunidad educativa, desde un accionar que posibilite, ayude y acompañe a las instituciones en sus propósitos, objetivos y propuestas educativas. Para ello nos integramos de esta forma, como parte del equipo de trabajo de la institución.

3- Fundamentación de la experiencia / Articulación teórico-práctica

A continuación, se expone la fundamentación y desarrollo de la experiencia formativa, con una pertinente articulación teórica referente a la temática en cuestión, que permite el análisis y reflexión de la intervención.

3.1- Hacia la construcción de un rol. Desde una perspectiva histórica.

Brevemente es necesario considerar algunos aspectos de la historia del vínculo entre la Educación y la Psicología en nuestro país, para lograr comprender cómo surge esta modalidad preventiva del psicólogo en las instituciones educativas.

En Uruguay el estudio de la Psicología se encuentra desde sus orígenes, muy vinculado a la educación. Comenzando en 1930, con el Laboratorio de Psicopedagogía, en el Consejo Nacional de Educación Pública, donde se llevó a cabo la aplicación de test para evaluar la edad mental (Psicología experimental). De esta forma docentes y estudiantes de Magisterio buscaban profundizar y precisar en la aplicación de técnicas psicológicas (Etchebehere et al., 2007).

En 1940 comienzan los estudios psicodiagnósticos, y para 1950 se da el desarrollo de la Psicología Clínica y la Psicología de niños. Se introducen las nociones de desarrollo, con un gran protagonismo del psicoanálisis. De esta forma comienzan a su vez, los estudios de las familias desde una perspectiva social. (Etchebehere et al., 2007).

Simultáneamente surge la Psicología Educacional. Se da la incorporación de los gabinetes psicológicos a las instituciones educativas, para atender los llamados “niño problema” y el estudio de las dificultades de aprendizaje. De esta forma se conforma un perfil del psicólogo clínico desde lo asistencial, que asiste al paciente enfermo. (Etchebehere et al., 2007).

Posteriormente, gracias a la influencia de la Psicología Social rioplatense y los cambios en la concepción de la salud, se comienza a promover un enfoque más amplio, que pasa de lo individual a lo social, con una mirada más compleja, desde una perspectiva de la psicohigiene (promoción y prevención de salud).

3.2- Los comienzos. Construyendo vínculos.

Desde el modelo clásico a la actualidad, podemos reflexionar acerca de la importancia de la continua construcción de un rol del psicólogo/a desde una mirada compleja, problematizadora y crítica, con un enfoque hacia la prevención y promoción de salud en el ámbito de la educación. Asimismo, para el óptimo desarrollo de esta tarea se prioriza el trabajo grupal y colaborativo.

Siguiendo a Gravini, Porto y Escocia (2010), el desarrollo humano implica una comprensión de la realidad social y humana, siendo este un proceso multidimensional, que requiere el reconocimiento de las potencialidades y las necesidades de las personas como sujetos que piensan, actúan y sienten.

De esta manera el psicólogo realiza sus acciones de promoción, prevención e intervención desde una perspectiva holística de la educación que involucra procesos psicológicos básicos y superiores que estimulen el crecimiento individual y el desarrollo social en una organización educativa. (Gravini et al., 2010, p.158)

Así el psicólogo/a se integra como profesional de la salud al equipo de trabajo educativo como uno más, con tareas que posibiliten, ayuden y acompañen a las

instituciones educativas en sus objetivos y propósitos. Se trata de generar un trabajo colectivo que devenga en beneficio de los actores que integran las instituciones educativas, de familias, niños y niñas. Es desde este enfoque, que nos integramos -junto con otras compañeras- y nos propusimos trabajar para lograr los objetivos propuestos para esta intervención.

En cuanto al rol del psicólogo y psicóloga educacional se señala que:

Debe transitar desde una perspectiva epistemológica basada en el modelo de la simplicidad a una perspectiva basada en la complejidad. Esto es pasar de una visión filosófica que asume premisas, tales como la existencia de una realidad observable, manejable, individualista, ordenada, y parcelada (simplicidad), a otra que concibe la educación desde una perspectiva socializada, valórica, integrada, centrada en las complejas redes construidas por sus actores. (Ossa, 2011, citado en Barraza, 2015, p.2)

Resultó un desafío como estudiante encontrarse intentando desarrollar esta mirada, este posicionamiento del rol, ya que, se llega como estudiante con un cuerpo teórico, con conceptos y supuestos saberes, pero rápidamente estos son atravesados por las lógicas y entramados que rigen a la institución y sus actores, enfrentando de esta forma, las complejidades y diversas variables de la cotidianidad de una institución educativa particular. En este sentido, se trata de implementar en la práctica no solo aquellos aprendizajes teóricos y académicos sino también, de pensarnos a nosotros mismos como sujetos, nuestra historia e implicación en las prácticas sociales. Ardoino (1997) menciona que la implicación no es un fenómeno voluntario, ya que no podemos implicar a otros, sino que es un fenómeno que se padece. La implicación según este autor desde un sentido psicológico, “designa aquello por lo que estamos asidos, sujetados, agarrados a algo” (Ardoino, 1997, p.2)

Lo que (...) para la ética de la investigación, es útil o necesario, no es la implicación, sino el análisis de la implicación ya presente en nuestras adhesiones y no adhesiones, nuestras referencias y no referencias,

participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones (Lourau, 1991, p.3)

En consecuencia, debemos de tener presente que nuestra práctica, nuestro quehacer en la institución va a estar de alguna forma, definido por nuestra implicación, por un entramado de relaciones con otros, por un “nudo de relaciones” (Lourau, 1991, p.3), así como, por los aconteceres y las demandas que emergen de la institución durante ese tiempo. Esto indica un accionar que contemple el análisis y reflexión de la implicación, del mismo modo, la constante adaptación y transformación a las dinámicas de la institución y sus actores.

Para aproximarnos a la construcción de un rol desde lo complejo fue necesario experimentar en el campo, comenzando por despojarnos de lo tradicional que definió el rol como psicólogos/as anteriormente. Se trata de que el accionar del psicólogo/a pase de un rol de experto, que dispone del poder ayudar, resolver o evaluar problemas de otros, desde una mirada fragmentada y descontextualizada de los individuos, a un accionar centrado en compartir visiones y experiencias con los demás sujetos de la comunidad educativa. En este sentido, se trata de una co-construcción con otros, que contemple la emergencia de los fenómenos educativos y su acontecer (Alarcón, 2005, citado en Barraza, 2015). Según Giorgi (s.f) “el trabajo del psicólogo en este “campo” exige transformaciones y descentramientos de lo que han sido sus ejes tradicionales” (p.6). Ello conlleva un arduo trabajo que requiere tiempo, debe trabajarse para lograr construir significados y re-significaciones del rol y del relacionamiento con las demás disciplinas y actores involucrados. Para de esta forma, visualizar nuevos emergentes y aprendizajes colaborativos en pos del beneficio de todos y todas.

Partiendo de esto, se intentó comenzar desde la llegada a la institución con la construcción de vínculos fuertes con los integrantes, para de esta manera, posibilitar el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Ello permitió comenzar a romper con los imaginarios y prejuicios que habitan en cada uno de nosotros, a fin de, en un futuro cercano poder construir posibles intervenciones y acciones en la institución educativa. Se empleó para dicho cometido, la metodología de taller, la cual nos acompañó durante

todo el proceso de intervención. De esta manera, buscamos aproximarnos a la institución y sus integrantes, tomando a éste, como una herramienta fundamental que “constituye un espacio para el aprendizaje grupal y participativo, donde se privilegia la producción colectiva, recuperándose el saber del sentido común, de la cotidianidad” (Etchebehere et al., 2007, p. 168).

De esta forma, se concretó un taller con las integrantes de la institución (directora, maestras, auxiliares y practicantes de maestras de primera infancia (MPI). Este fue el punto de partida para construir un vínculo entre el personal del jardín y el equipo de Psicología. Un encuentro colmado de intercambios, marcado por las expectativas que se esperaban para nuestra intervención. Esta práctica fue realizada años anteriores en dicho jardín, por tanto, existió la manifestación de aspectos a mejorar, pero también de algunos logros a resaltar. Igualmente, se manifestaron pautas a cumplir relacionadas al funcionamiento de la institución y al rol que cumple cada una. En esta instancia se logró visualizar claramente los límites que se imponen entre las disciplinas, las pautas que se marcan en un principio como imposibles de romper, el lugar que ocupa cada una en la institución, invadiendo inevitablemente un sentimiento de extranjería.

Este primer acercamiento dejaba incontables preguntas y reflexiones acerca de cómo llevar a cabo de la mejor manera la intervención, cumpliendo con las expectativas que se depositaban en el equipo, sin perder de vista nuestros objetivos y límites en cuanto a nuestra tarea. Es aquí, donde nos preguntamos: ¿Qué y cómo puede aportar la psicología a una institución educativa establecida, con sus objetivos y dinámicas propias? ¿Cuál es la mejor forma de contribuir, apoyar y acompañar a la institución y sus actores? ¿De qué forma aportar apropiadamente a las propuestas educativas de la institución?

Las respuestas a estas preguntas que tanto ansiábamos resolver como equipo, no las obtuvimos en un lugar o persona en especial, es más, puede decirse actualmente, que no eran tan relevantes en sí, y que no existían respuestas correctas o universales. Lo importante y relevante, contando ahora con un distanciamiento de la experiencia, fue que obraron como guía durante la intervención. La reflexión y crítica constante de éstas, hacía de nuestros quehaceres en la institución más enriquecidos, llenos de aprendizajes y con el tiempo, más apropiados a las demandas y acontecimientos cotidianos.

Por otra parte, “el rol del psicólogo y la psicóloga educacional es escasamente visualizado al interior de las instituciones educativas” (Vidal, 2007 citado en Barraza, 2015, p.6), desde una concepción reduccionista en cuanto a sus quehaceres, lo que deja una concepción del rol muy limitada dentro de las instituciones educativas. Según García et al. (2012) “(...) esto influye en la forma en que el psicólogo se incluye dentro del establecimiento, dado que debe aclarar estas dudas, progresivamente ir poniendo límites y focalizando las expectativas de la comunidad educativa” (p.176).

Lo antes mencionado fue vivenciado a lo largo de este proceso. Más allá de que se tomara una postura diferente, con un enfoque opuesto, intentando una nueva significación del rol, por momentos existía la demanda de un rol con una visión más limitada. Donde este rol, es percibido por los actores propios de la institución con una mirada desde el psicodiagnóstico, con una demanda a la atención particular de niños y niñas. Se entiende que “forma parte de esta demanda, el que las instituciones están atravesando, tanto ellas como sus miembros, el colapso sociocultural del nuevo milenio: fragmentación, globalización, desdibujamiento de perfiles identificatorios, identidades lábiles, pérdidas de puntos de referencia” (Etchebehere et al., 2007, p.116). Tal es así, que por momentos nuestro rol se desdibujaba dentro de la institución.

No hay que perder de vista que este rol antes mencionado, está en construcción constante y que estábamos tratando de forjar en nuestra práctica, siempre desde una mirada social, con un enfoque y perspectiva de lo que antes se denominaba psicohigiene, entendiéndose por ésta como “... la promoción de pautas de vida más saludables, para lo cual el psicólogo debe salir al encuentro de la gente en el curso de su quehacer cotidiano y actuar como agente de cambio...” (Etchebehere et al., 2007, p.120)

Tomando a Bleger (1996) en cuanto al rol del psicólogo/a este menciona que, lo que interesa es trabajar para lograr el desarrollo pleno de los individuos y la comunidad. Por tanto, “el énfasis de la higiene mental se traslada así de la enfermedad a la salud, y, con ello, a la atención de la vida cotidiana de los seres humanos” (Bleger, 1996, p.30). Desde este punto de vista, se trabajaron temáticas de importancia y necesidad para niños, niñas e institución, centradas, además, en el contexto social de

ese tiempo. A partir de un accionar enfocado desde una perspectiva de derechos, se tomó como eje fundamental la participación infantil. Conforme con Gallego-Henao (2015) “la participación infantil está estrechamente ligada con el protagonismo de los niños y las niñas, quienes no solo aportan a su desarrollo y al medio que les rodea, sino que desempeñan el papel principal en su actuar cotidiano” (p.158). Según esta autora, la participación no debe de ser entendida sólo en términos de integración en diversas actividades, sino que es necesario trascender esta idea y apropiarse de la noción de participación infantil como un derecho.

Resulta fundamental trabajar con niños y niñas en el fortalecimiento del reconocimiento de sí mismo y de su capacidad de actuación dentro de diversos escenarios sociales como la familia, escuela y comunidad (Gallego-Henao, 2015). Desde esta perspectiva, se habitaron los espacios ya existentes dentro de la institución, pero desde un enfoque que tiene a niños y niñas como protagonistas y agentes capaces de decidir acerca de las propuestas y actividades a realizar, fortaleciendo la autonomía infantil y la toma de decisiones. A su vez, se integra e involucra a la institución y a las familias como agentes esenciales en el desarrollo de la tarea.

3.3- El camino hacia la interdisciplina

Uno de los pilares fundamentales durante el desarrollo de nuestro rol dentro de la institución educativa, así como la elaboración y el diseño de las actividades llevadas a cabo fue sin lugar a duda, la interdisciplina.

Según Van del Linde (2007), “la interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento” (citado en Carvajal, 2010, p.156).

Por otra parte, Carvajal (2010) expone que, “la interdisciplinariedad contribuye a generar pensamiento flexible, desarrolla y mejora habilidades de aprendizaje, facilita el entendimiento, incrementa la habilidad de acceder al conocimiento adquirido y mejora habilidades para integrar contextos disímiles” (p.166).

Se considera fundamental un abordaje interdisciplinario, un trabajo en equipo con todos los actores involucrados en las instituciones educativas. Douglas (1983), define al equipo como “un grupo cooperativo que tiene como objeto conseguir una finalidad de tal naturaleza que no podría ser alcanzada por un solo individuo o desde una sola disciplina” (citado en Rossell 1999, p.10). En lo individual, la participación en un equipo de índole interdisciplinaria implica numerosas renunciaciones, donde una de ellas es la renuncia a considerar que el saber de la propia disciplina es suficiente para dar cuenta del problema, se trata de reconocer su incompletud. A su vez, un saber disciplinario es una forma de poder y, por ende, las cuestiones de poder se manifestarán necesariamente entre las disciplinas y los sujetos (Stolkiner, 1999).

Desde este enfoque, teniendo presentes las complejidades propias de la integración de las disciplinas, se procuró desarrollar apropiada y críticamente el rol del psicólogo/a como profesional de la Salud e integrante del equipo de trabajo institucional. En este sentido, se buscó apoyar y contribuir a las necesidades y demandas que emergen de los sujetos y las instituciones.

El camino hacia el encuentro entre las disciplinas fue sinuoso, complejo y requirió arduo trabajo. Dicho proceso necesitó de tiempo, fue necesario estar presente en la institución, adentrarse en sus dinámicas, conocer sus actores, sus características, la distribución de sus espacios, comprender y entender cómo funciona en la cotidianeidad. Se necesita una mirada amplia, que contemple el entramado de complejidades que habitan a las instituciones y a sus actores. Se trata de vivenciar las dinámicas que allí ocurren, el día a día de la institución, ya que, más allá de la puntual realización de las actividades planificadas, se consideró de suma importancia observar, acompañar a niños, niñas y docentes durante toda la jornada. Igualmente, cabe mencionar que no basta con una simple observación, sino que debe ser al unísono participante, donde al mismo tiempo que se observa, se participa en las actividades y situaciones cotidianas propias del lugar y del grupo donde se está interviniendo, conviviendo, compartiendo y acompañando al grupo (Bisquerra, 2004). Esto permitió trabajar en el fortalecimiento de los vínculos con todos los integrantes de la institución, alcanzando un acercamiento genuino que posibilitó y potenció la tarea.

Cabe destacar que, a pesar de contar con bagaje teórico referente al trabajo interdisciplinario, obtenido a lo largo de la carrera de Psicología, en territorio, este resultó sumamente complejo de llevar a cabo. Ya estando allí, el acercamiento fue lento, sobre todo, llegar al diálogo e intercambio de conocer y comprender los propósitos y objetivos de cada equipo, para posteriormente, alcanzar la construcción entre las disciplinas de las demandas, objetivos y necesidades compartidas. En este punto, resulta importante destacar que inclusive entre estudiantes de psicología y de magisterio existieron complejidades en cuanto a la comprensión del quehacer del otro en la institución. Esto último, obstaculizó en un principio el poder co-pensar y co-construir un quehacer colaborativo en la institución. No obstante, estas complejidades habilitan poder pensarse con otros en las prácticas sociales, son parte de la construcción de una modalidad de trabajo enriquecida por diversos sujetos y disciplinas con objetivos propios y compartidos, en un contexto en particular.

Durante dicho proceso se logró observar la importancia que tiene para el óptimo desarrollo de la tarea, poder compartir con los demás actores involucrados cada acción y actividad a llevarse a cabo y junto con ella, sus metodologías y objetivos. Ello permitió involucrar de forma activa a cada integrante de la institución. En consecuencia, esto da como resultado final el enriquecimiento de la práctica y potencia los aprendizajes construidos de forma colaborativa. En ocasiones, el desconocimiento de la tarea y metodologías de trabajo dificultaba el quehacer en la institución. Esto se daba ya que los ritmos y rutinas de la institución se encontraban acelerados y en cierta forma, colmado de dificultades por los propios avatares de la cotidianidad y contexto social de ese momento. Por esto, se debe trabajar constantemente en la comunicación y el diálogo, alimentando los vínculos y el relacionamiento entre los equipos.

De acuerdo con Asensio (2004), lo constitutivo del diálogo es saberse en una relación profundamente humana, por el reconocimiento del otro y el desafío a nuestras propias convicciones (citado en Ibarra 2013). Comprender, entender y reconocer a los otros, sus vicisitudes y complejidades, así como de las nuestras en relación con los otros. De esta forma, se pudieron generar cambios genuinos y beneficiosos para nuestras prácticas y nosotros mismos como sujetos en constante formación.

Siguiendo a Follari (2007), la interdisciplinariedad cobra sentido en la medida en que flexibiliza y amplía los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes (citado en Carvajal, 2010) Al adentrarse a la institución, desde la llegada a la misma, es beneficioso involucrarse con cada persona que trabaja allí, conocer sus rutinas y dinámicas, explorar sus entornos y forma de trabajo, compartir más allá de las instancias de aula, aquellos momentos de tiempo libre, de pequeñas reuniones en los patios que permiten un acercamiento más distendido. A su vez, involucrarse progresivamente en la institución y en el equipo de trabajo, desarrollando para esto la flexibilidad y adaptación al entorno.

Este proceso de integración y trabajo colaborativo dio sus frutos luego de un largo camino, logrando conectar los objetivos de las disciplinas, comprendiendo los quehaceres y las metodologías utilizadas. Se pudo trabajar colaborativamente como equipo desde el pensar las actividades, los materiales y las dinámicas. Se configuró un proceso de trabajo en conjunto, desde la integración e intereses de las disciplinas. Se enriqueció así, a quienes forman parte de este equipo y a quienes estos quehaceres atraviesan.

3.4- ¿Qué implica la transición entre la Educación Inicial y la Escuela Primaria?

Conforme con Fabian y Dunlop (2006) en cuanto a las transiciones se menciona que: “el inicio de la enseñanza primaria se ha percibido como una de las transiciones más importantes en la vida de un niño y un reto importante de la primera infancia” (p.2) Según estos autores, las transiciones educativas refieren al cambio de una fase educativa a otra y se caracterizan por conllevar desafíos en cuanto a las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el propio aprendizaje. Este es un proceso que se caracteriza por su intensidad y el aumento creciente de demandas (Fabian y Dunlop, 2006 en Castro, Ezquerra y Argos, 2012).

En la misma línea Correa (2009), considera a la transición como un proceso de cambio donde se experimentan continuidades y discontinuidades, en donde niños, niñas, padres, madres, maestros, maestras e instituciones educativas, enfrentan desafíos en lo

que son sus roles, en las relaciones sociales, las rutinas de organización témporoespacial de las actividades, el valor del juego, el manejo de materiales didácticos, entre otros.

Por otra parte, cabe destacar que existen vastas experiencias en torno al ingreso de niños y niñas al Jardín de Infantes, desde distintas modalidades de planificar el período de adaptación o ingreso, pero no ha sucedido lo mismo con el Egreso del Jardín. Aunque se incluyó posteriormente en la labor del psicólogo/a todavía esta tarea queda en las instituciones educativas, maestras/os poco contemplada e integrada. (Etchebehere et al., 2007) En consecuencia, el trabajo del equipo de psicología para esta práctica, en cuanto a las transiciones educativas, se enfocó particularmente en la realización de acciones que permitieron apoyar a niños y niñas en este proceso desde una mayor articulación entre educación inicial y educación primaria. A partir de una modalidad de interdisciplina y trabajo colaborativo, desde el equipo de psicología se buscó generar espacios participativos y de acompañamiento para la elaboración de las ansiedades que genera el proceso de transición en todos los actores involucrados. Del mismo modo, se otorga especial énfasis en la importancia del trabajo en torno a las emociones que movilizan este pasaje para niños, niñas, familias e institución educativa.

La transición de Educación Infantil a Educación Primaria exige un mayor desarrollo de competencias, destrezas y habilidades ya que, este es el momento en que el proceso de aprendizaje se define como una actividad seria y responsable, la base que sustenta futuros aprendizajes (Galán y García, 2008). De esta forma, se requiere "(...) pensar las transiciones desde una perspectiva alternativa, como proceso positivo, integral (individual y colectivo), que ha de abordarse desde la responsabilidad compartida de instituciones y grupos implicados, y que está conectado a las diversas esferas del desarrollo humano" (Sierra y Parrilla, 2019, p.205). Para ello, se requiere la presencia de adultos sensibles, capaces de reconocer las manifestaciones y las ansiedades que se movilizan en niños y niñas, ello permite generar y habilitar espacios "donde poder poner en palabras aquello que se siente" (Cambón, Etchebehere, Silva y Salinas-Quiroz, 2014, p.35).

Desde este enfoque, el trabajo en transiciones se abordó gradualmente (desde una secuencia de talleres), lo cual permitió una aproximación paulatina a la temática de

la transición a la escuela primaria. A su vez, es esencial mencionar que los talleres fueron realizados en co-coordinación con las maestras. Esto habilitó una construcción colaborativa de la tarea, en donde la misma, no solo se construyó, sino que se realizó en el campo de forma colaborativa, generando un espacio de diálogo e intercambio rico en saberes y aprendizajes, que permitió acompañar oportunamente a niños y niñas en este proceso de cambio, “tornándose el adulto en fuente de seguridad y afecto” (Cambón et al., 2014, p.35).

Es importante destacar que se considera de suma importancia recoger las voces de niños y niñas en este proceso de cambio, ya que:

Escuchar la voz del niño en la investigación, amplía la visión que el investigador tiene de la realidad educativa, teniendo en cuenta que siempre ha sido una voz silenciada frente a la visión y perspectiva hegemónica de los agentes educativos adultos, tanto familiares como escolares (Argos, Ezquerria y Castro, 2011, p.1).

Como equipo de trabajo se contaba con una línea posible a seguir en cuanto a la construcción de los talleres de transición, las actividades o metodologías, basado en las experiencias anteriores de intervención. Estos insumos, contribuían a comenzar la planificación de los talleres, marcando una guía para la construcción de los encuentros con el equipo de psicología, maestras y directora. De esta forma, se arribó colaborativamente a un desarrollo hipotético de la tarea, ordenando el accionar y las ideas, basado, además, en las características particulares de los grupos. No obstante, esta era, tan solo una planificación hipotética destinada a ser modificada y moldeada por niños y niñas. En consecuencia, como adultos referentes se debe desarrollar capacidad de adaptación, de recepción, de flexibilidad de la tarea y de escucha activa a la hora de los encuentros con niños y niñas.

Desde esta perspectiva, niños y niñas participaron activamente del proceso de construcción de los talleres realizados, fueron configurando los mismos en sus diseños y metodologías a partir de sus inquietudes, necesidades e ideas, logrando de esta forma, generar espacios genuinos de acompañamiento y cuidado. Esto fue acorde a lo que define Montero (2004), como participación “un proceso organizado, colectivo, libre,

incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p.109)

Tal y como es mencionado en la Convención de los derechos del niño (1989) en los artículos 12 y 13, el niño tiene derecho a expresar su opinión y que esta sea tenida en cuenta en todos los asuntos que le afectan, así como derecho a la libre expresión (UNESCO, 2006). De esta forma, se trata de una nueva concepción de niños y niñas como sujetos de derechos. Desde esta óptica, se trata de “concebir al alumnado como un colectivo esencial para promover iniciativas de cambio y mejora escolar implicándolo en el centro educativo, incrementándose así su sentido de pertenencia y responsabilidad con el mismo” (Castro & Manzanares, 2015, p. 226). Por lo tanto, como equipo, se apuntó a conocer las vivencias, perspectivas y emociones que genera en niños y niñas este pasaje, a través de sus propias voces y participación activa de dicho proceso. Se entiende a ésta, según los autores antes mencionados “como fruto de la nueva concepción existente sobre la infancia. Este nuevo concepto de infancia emergente presenta al niño como un actor social de pleno derecho, en vez de un sujeto pasivo dentro de la sociedad” (Argos et al., 2011, p.1).

Asimismo, aproximarnos a la experiencia, las expectativas, miedos y sensaciones permite al equipo facilitar la realización de actividades genuinas que favorezcan la transición y que ayuden a la adaptación de niños y niñas al entorno escolar (Castro et al., 2012).

Por otra parte, es relevante señalar la importancia de darle lugar a las familias de niños y niñas dentro de la institución educativa y de los procesos que allí ocurren. Conforme con Llugain (2014) “existe un amplio reconocimiento tanto de la centralidad de los padres en la educación de los hijos, como de la necesaria articulación y complementariedad entre las familias y las instituciones educativas” (p.44)

Desde nuestra intervención práctica, se buscó promover la construcción de un vínculo habilitador familia-centro educativo, implementando estrategias de complementariedad y continuidad educativa hogar-jardín. En consecuencia, en nuestro trabajo en torno a la transición educativa se incluyó a las familias.

Apostamos a que nuestro aporte desde la psicología pueda integrarse a los saberes, en este caso de las familias, para que desde el análisis y reflexión de las situaciones que surgen se puedan construir en conjunto nuevas alternativas que contribuyan en la educación de sus hijos e hijas y al enriquecimiento de sus respectivos roles (Etchebehere et al., 2007. p.251)

En este sentido Wildenger y McIntyre (2011), consideran que es imprescindible que la familia desempeñe un rol de apoyo durante el proceso de transición entre etapas educativas por lo que ha de ser siempre tenida en cuenta (citado en Castro et al., 2012). A su vez, desde nuestra propuesta de intervención, se considera que "... el pasaje a primer año escolar es para las familias una fuente de sentimientos encontrados, alegrías y tristezas confluyen en un momento que se presenta como desafío ante los nuevos requerimientos que este pasaje incluye" (Cambón et al., 2014, p.36).

Por lo tanto, uno de los objetivos para el equipo de psicología fue lograr generar espacios en donde las familias de niños y niñas puedan compartir colectivamente sus vivencias y sentires con respecto a la transición. A su vez, durante el proceso de talleres se mantuvo a las familias informadas acerca de las actividades que se iban realizando. De esta manera, se buscó lograr un nexo con las familias, que no se trató solo de brindar información, sino que intentó habilitar el acercamiento de sugerencias y diálogo sobre este tema. Del mismo modo, se apuntó con estos comunicados a una trascendencia de la tarea, llevando al hogar el tema de la transición, como proceso que están vivenciando todos los miembros de la familia.

Cabe destacar, que trabajar con las familias de niños y niñas, fue una tarea compleja para el equipo de psicología en los tiempos vertiginosos de COVID-19. Se consideró fundamental y se privilegió el trabajo con las familias. Este aspecto fue una parte importante del proceso de trabajo que se estaba llevando a cabo por parte del equipo, niños y niñas. Por tanto, aunque no se logró compartir una instancia presencial para el trabajo en transición, sí se concretó un acercamiento de forma virtual, que intentó rescatar ese encuentro privilegiado y compartido con las familias. Igualmente, este

encuentro dio cierre a las actividades de transición, dando lugar a la manifestación de las emociones que despiertan este pasaje para las propias familias.

El trabajo de la transición a primero de escuela tuvo como enfoque esencial la elaboración y labor de las emociones, de los aspectos afectivos, que se ponen en juego durante el tránsito por este momento tan relevante en la vida de niños, niñas, familia e institución. Generalmente “las familias se preocupan más por la capacidad de sus hijos para el logro de un buen desempeño escolar, y se habla poco de las emociones que conlleva la transición a primer año” (Cambón et al., 2014, p.36).

Desde la óptica de la Psicología Social de Enrique Pichón – Riviere, centramos nuestra tarea en la elaboración de las dos ansiedades básicas de miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) y miedo a lo desconocido (ansiedad paranoide), en la nueva situación que proviene de nuevas estructuras en las que el sujeto se siente inseguro. Es desde esta perspectiva, que se habilitan espacios lo suficientemente facilitadores y continentadores, para que posibilite el surgimiento y despliegue de fantasías, miedos, expectativas e interrogantes de todos los actores involucrados en este proceso (Etchebehere et al., 2007). En las instituciones educativas este tema aún se encuentra poco integrado, tanto en las maestras como en la institución en sí, sobre todo, las que no cuentan con equipos técnicos (Etchebehere et al., 2007). Igualmente “es fundamental para las familias sentirse comprendidas y contenidas por los maestros, logrando una empatía que habilita a transitar con más apoyos estos momentos de incertidumbre y miedos” (Cambón et al., 2014, p.36). De todas formas, en la línea de lo antes mencionado, más allá de que se cuente con equipos técnicos, la experiencia al abordar estas problemáticas suele ser compleja para todos y todas, ya que se ponen en juego las resistencias y ansiedades propias de todo proceso de cambio, y de cada uno/una como sujeto implicado en una tarea.

4- Talleres con niños y niñas: El pasaje a primero

A continuación, se expone el desarrollo de los talleres y actividades de transición realizadas con ambos grupos de nivel 5 años.

4.1- Características y contextualización

Los talleres realizados tuvieron como destinatarios a niños y niñas de los niveles 5 B y C del turno vespertino del jardín, siendo un total de 40 niños y niñas, dos maestras y cuatro practicantes de MPI.

Es imprescindible destacar que, a la hora de comenzar con los talleres de transición educativa, ya existía un proceso de trabajo junto con niños y niñas donde se abordaron otras temáticas de interés a lo largo de la intervención. Ello permitió tener un vasto conocimiento de los grupos y sus características. A su vez, ya se encontraban afianzados los vínculos, la confianza y seguridad para abordar el tema de la transición educativa.

Se trabajó con ambos grupos de forma separada, aunque se tuvieron algunas instancias compartidas. Se mantenía a los grupos informados acerca de las actividades realizadas con ambos, ya que, más allá de ser las mismas para ambos, frecuentemente se daban modificaciones de acuerdo con el acontecer cotidiano de la institución y de las necesidades de niños y niñas en ese momento. De esta forma, se intentó dar continuidad a los talleres, haciendo de estos, un proceso compartido y enriquecido. Ambos grupos compartían las actividades diarias realizadas durante la jornada, ya que, ambas maestras planificaban y trabajaban conjuntamente. Ello ayudó a incrementar el intercambio entre niños y niñas sobre el trabajo en transición, facilitando la tarea.

Los encuentros de talleres con niños y niñas fueron realizados con una frecuencia semanal durante el mes de noviembre del año 2020, realizándose la totalidad de cinco talleres con niños y niñas, un taller con las familias y el cierre de actividades con ambos grupos. De esta forma, mediante una secuencia de talleres se trabajó con niños y niñas su egreso del jardín de infantes y su pasaje a primer año de escuela. Dichas actividades fueron realizadas con cierto orden, que permitió un acercamiento lento y pausado a la temática. Se comenzó con la actividad de “Línea de tiempo”, que tuvo como objetivo lograr recuperar con niños y niñas su tránsito por el jardín. Igualmente, se abordó el concepto de transición, para de esta forma, introducir el tema del pasaje a primer año, lo cual permitió el despliegue de la información, preguntas y expectativas con respecto al tema.

Posteriormente, en un segundo encuentro, se indagó acerca de qué imaginaban niños y niñas de cómo es la escuela, de las fantasías que giran en torno a esta institución. Dicha instancia permitió compartir con todos los compañeros y compañeras miedos, fantasías, expectativas y afectos puestos en la imagen de la escuela. A su vez, se habilitó la discriminación de fantasías y realidad, trabajando también las similitudes y diferencias entre la escuela y el jardín. Cabe señalar, que este segundo taller sólo se realizó con el nivel 5 B, debido a que una de las practicantes de MPI tenía planificada una actividad similar para el nivel 5 C. A raíz de esto, se coordinó retomar por parte del equipo de psicología lo trabajado con la practicante, dándole continuidad al proceso de trabajo de transición.

Para finalizar esta secuencia de talleres, se realizó una actividad referente a la observación de la escuela, de sus diferentes espacios, aulas y patios a través de fotos y videos. Esta instancia permitió aplacar las ansiedades, acercar la escuela a niños y niñas, compartiendo todos y todas las inquietudes, preguntas y emociones que generó este acercamiento mediante la observación. En esta etapa de talleres se suele acompañar a niños y niñas a una escuela cercana, para que puedan observar y explorar por ellos mismos/as los espacios, vivenciando la escuela e interactuando con sus actores. A causa de la pandemia de Covid-19 se tuvieron que buscar otras opciones para lograr este acercamiento a la institución escolar, utilizando para esto, recursos audiovisuales.

4.2- Objetivos

Objetivo General: Promover el desarrollo integral de niños y niñas y sus derechos.

Objetivos específicos:

- 1- Conocer las emociones que despierta el proceso de transición del jardín a la escuela desde la perspectiva de niños y niñas.
- 2- Acompañar a niños y niñas en el proceso de transición.
- 3- Contribuir al cierre de una etapa y comienzo de una nueva.

4.3- El taller como estrategia de intervención

La práctica “Intervenciones en educación inicial” privilegia desde lo metodológico el trabajo grupal desde la modalidad de Taller. En consecuencia, este, “... constituye una de las metodologías medulares del servicio, tanto en los dispositivos de formación destinados a los estudiantes de Psicología, como en los dispositivos de intervención (...) de los Centros Educativos” (Etchebehere et al., 2007, p.167).

En tanto dispositivo de trabajo con grupo, Cano (2012) plantea que el taller es:

Un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (p.33).

Se privilegia la propuesta del taller como dispositivo grupal ya que, desde el intercambio se construye un marco de referencia que habilita poder pensarse en los diferentes roles y funciones. En el taller confluyen nociones referidas al trabajo y al aprendizaje, a los efectos y pensamientos ligados con la acción. Los grupos como escenarios privilegiados permiten construir, fortalecer o re-establecer la organización solidaria, reticular de los sostenes indispensables para la vida psíquica (Etchebehere et al., 2007)

El aprendizaje grupal tiene la fuerza del vínculo (...), se establecen relaciones entre el grupo y el objeto de estudio: es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognoscitivos, como en los afectivos y sociales (Santoyo, 1981, p.4)

El taller como modalidad operativa para el aprendizaje, constituye un espacio posibilitador de la acción y la reflexión, promueve el pensamiento crítico y la capacidad de problematizar, accediendo a un esclarecimiento promotor de cambios. El aprendizaje se logra a través de un proceso grupal a partir del hacer, pensar, sentir en el vínculo con otros (Etchebehere et al., 2007). A su vez, "promueve la construcción de aprendizajes significativos, propiciando la re-creación y apropiación de conocimientos, a partir de la conjunción de lo intra e intersubjetivo de los participantes en la tarea" (Cambón y De León, 2003, citado en Etchebehere et al., 2007, p.169)

Por otra parte, es importante destacar los dos conceptos centrales de la noción de grupo: nudo y círculo. El círculo hace referencia a las formas de distribución de las personas en el espacio que generalmente adoptan las reuniones grupales. Hace pensar en una posición equidistante de todos los miembros y en la creación de un espacio contorneado por ellos. El concepto de nudo, referencia a la idea de cohesión, del entramado vincular que se despliega en los procesos grupales. (Etchebehere et al., 2007). En consecuencia, en todos los talleres realizados por el equipo, se adoptó una distribución de los y las integrantes en forma de círculo, habilitando a esta construcción de la cohesión de los vínculos. Asimismo, esta forma de trabajo con niños y niñas de Jardín de Infantes ya está instalada y desarrollada como la forma habitual de trabajo colectivo en aula.

4.4- Desarrollo de los talleres con niños y niñas

Primer taller: Actividad línea de tiempo – Nivel 5 B y C

Fecha: 06 de noviembre de 2020

Se propuso para esta primera actividad, como momento inicial, presentar a niños y niñas la palabra transición, acercándonos pausadamente al concepto de este. De esta forma se ofreció a niños y niñas espacio para la expresión y los emergentes que despertaban esta palabra. A partir de ello se inició el diálogo sobre la temática de los cambios, de los espacios y de la escuela como aquel espacio desconocido, que pronto habrían de conocer. No obstante, antes de continuar con el diálogo sobre la escuela, se

propuso antes recuperar junto con niños y niñas momentos vividos en el jardín. Para dicho cometido, se utilizó una línea de tiempo representada en un papelógrafo como: “NUESTRO PASO POR EL JARDÍN”. Allí se encontraban los tres niveles transitados por niños y niñas, acompañados de algunas fotos del jardín. De esta manera, se les propuso ir avanzando nivel por nivel, recuperando momentos compartidos, actividades, aprendizajes. De esta forma, se lograron los objetivos para esta propuesta, se abrió un espacio de diálogo e intercambio, habilitado a las diversas manifestaciones de ansiedades, emociones y resistencias. Igualmente, esta instancia permitió comenzar a visualizar el cierre de una etapa para niños y niñas.

Para finalizar la actividad, niños y niñas dibujaron un recuerdo de años anteriores en el jardín, que consideraban era importante y deseaban llevarse a casa. Con esta propuesta se recuperó el pasaje de niños y niñas por el jardín desde una modalidad de construcción colectiva y posteriormente se introdujo una instancia individual de dibujo, como herramienta fundamental para la expresión por parte de niños y niñas. De esta forma, se comienza a instalar en los grupos el cierre de una etapa (Jardín de Infantes) y comienzo de una nueva (Escuela Primaria).

Segundo taller: Actividad ¿Que se imaginan de la escuela? – Nivel 5 B

Fecha: 17 de noviembre de 2020

Se comenzó retomando con niños y niñas la actividad de la línea de tiempo realizada anteriormente, donde se comenzó a trabajar colectivamente el egreso del jardín y paso a primer año de escuela.

Posteriormente, se introdujo una caja con cuadernos, cartucheras, lápices, gomas, moñas, insignias de colegio, una túnica blanca y un delantal del jardín, así como también, esta caja contaba con imágenes de pequeños juguetes, frutas (como merienda), tapas de libros académicos utilizados en nivel 5 y otros que utilizarían en la escuela, entre otros elementos. Se propuso a niños y niñas que fueran sacando de a uno, estos objetos/imágenes y mencionando cuáles de estos objetos/imágenes llevarían a la escuela y cuales creen que ya no necesitarían, por tanto, las dejarían. El desafío, estaba puesto en que, en la medida de lo posible, quienes lo desearan, mencionaran el porqué

de estas decisiones. Ello generó intercambios sobre algunos objetos como los cuadernos y lápices, mencionados como indispensables para cumplir con las tareas de la escuela. No obstante, otros como las imágenes de los juguetes generaron debate y discrepancias entre niños y niñas sobre cuán correcto estaba llevar juguetes a la escuela. Asimismo, se incentivó a niños y niñas a que, colectivamente pensarán que más se llevarían a la escuela, que no esté en la caja, que no sea necesariamente un objeto material. Apuntando a los aprendizajes, tanto académicos como sociales, resaltando así la escucha, la atención, el trabajo colaborativo, el compartir, como aprendizajes privilegiados a atesorar y llevar a la nueva etapa.

A través de la caja y los objetos/imágenes, niños y niñas lograron expresar las emociones y afectos que movilizan este tema, observar todos y todas esas cosas que dejan atrás y que formaron parte del camino transitado por el jardín y aquellas que comenzarán a formar parte de su día a día en la escuela, y que les permitirá, afrontar esta nueva etapa. Desde esta modalidad de taller se trabajó colectivamente con el grupo estos sentires y emergentes, permitiendo vivenciar a niños y niñas que no están solos/as, sino que sus compañeros y compañeras comparten este camino lleno de inseguridades e incertidumbres, pero también, un camino colmado de alegrías y expectativas.

De este encuentro surgió por parte de niños y niñas la propuesta de escribir una carta con preguntas que surgieron sobre la escuela, para que la directora o las maestras de la institución puedan contestar y de esta forma, responder a aquellos interrogantes.

Tercer taller: Actividad presentación de la Escuela – Nivel 5 B y C

Fecha: 27 de noviembre de 2020

Se propuso como primera instancia, recuperar lo trabajado en la actividad anterior, puntualmente la carta con las preguntas hacia la Escuela. De esta forma, dar conocimiento de la respuesta a la carta escrita por niños y niñas, evacuando algunas de las dudas e interrogantes. En el caso particular del nivel 5 C, se retomó lo trabajado con la practicante, y se compartió las preguntas realizadas por el otro grupo, y la carta que había llegado al jardín con las respuestas. Asimismo, se utilizó un video e imágenes obtenidos de la escuela que funciona en la mañana como Evaristo Ciganda Nro. 121 y

Escuela Nro. 3 Francia en la tarde, para lograr junto con niños y niñas observar cómo es una escuela por dentro, cómo son sus salones, patios y diversos espacios, resaltando en fotos los espacios de biblioteca, gimnasio, auditorio, cancha de fútbol y juegos en general. Esta selección de fotos se realizó a partir de los interrogantes e intereses de niños y niñas, permitiendo visualizar algunas de las respuestas a las preguntas y, como resultado, lograr contrastar sus fantasías e imaginarios.

El objetivo de esta actividad fue cumplido, lográndose a través de las imágenes y videos, brindarles a niños y niñas información certera de la escuela, generando seguridad con respecto a esta, a sus espacios y dinámicas, aplacando las ansiedades manifestadas por niños y niñas. Asimismo, comenzar a familiarizarse con la escuela, haciendo más ameno y compartido este proceso de cambio.

Talleres de cierre de las actividades de transición – Nivel 5 B y C

Fecha: 04 de diciembre de 2020

Finalizando el proceso se llevaron a cabo dos encuentros finales con ambos grupos de forma separada para dar cierre a las actividades de transición. Niños y niñas manifestaron todo aquello que vivieron y sintieron durante el proceso y los talleres. A su vez, este encuentro permitió evacuar otras dudas y preguntas que habían surgido luego de nuestro último taller. Se destaca la importancia y lo significativo que fue para todos y todas las actividades realizadas. Ello denota la importancia que tiene el trabajo de este proceso junto con niños y niñas, proceso vivenciado tan intensamente por los grupos.

Para concluir nuestro encuentro se les entregó a todos y todas un presente a elegir de acuerdo con sus gustos, que fue en este caso un lápiz, estos eran todos distintos, con diversos colores y accesorios. La elección de este presente refiere con el centro de mi intervención que fue el trabajo de la transición del jardín a la escuela conjuntamente con niños y niñas. El objetivo de este, más allá de dejarles algo, fue que fuera significativo y estuviese relacionado con este pasaje. Un lápiz que pueda acompañarlos y acompañarlas si así lo querían o necesitaban, a ese primer día de escuela del que tanto conversamos.

5- Análisis de la experiencia de talleres

Talleres con niños y niñas de Nivel 5 B y Nivel 5 C

Frente a una primera instancia de taller cabe destacar que, a diferencia de los encuentros anteriores, niños y niñas de ambos grupos se mostraron desde un principio muy ansiosos, notándose en sus movimientos corporales, y en la constante realización de preguntas. Ello remite a la gran movilización afectiva que este cambio tan importante genera a quienes están transitando este proceso de cambio (Etchebehere et al., 2007).

En el nivel 5 B se instaló casi inmediatamente el diálogo sobre el paso a la escuela, dejando por fuera a la “línea de tiempo”. En su mayoría se mostraron curiosos respecto a saber a qué escuela irían sus compañeros y compañeras. Este intercambio evidenció la preocupación existente por saber si tendrían algún compañero/a en aquella nueva etapa que estaban por afrontar. Asimismo, resultaron sorprendidos al saber que muchos compartirían la escuela y con suerte se cruzarían en el patio o quizá compartirían la misma clase. La preocupación percibida en niños y niñas refiere a las características propias de todo proceso de cambio, que implica el pasaje por el duelo de aquello conocido, de esos vínculos construidos con los adultos referentes, sus compañeros y compañeras, durante su tránsito por el jardín. El pasaje a la escuela primaria aparece así, como un momento de quiebre, de ruptura (Etchebehere et al., 2007).

Igualmente es necesario destacar que con el Nivel 5 B emergía en todo momento la ansiedad de abordar las intrigas e interrogantes sobre la escuela. Niños y niñas en su mayoría, ansiaban llegar al final de la “línea de tiempo”. Conforme con Correa (2009) los niños y niñas enfrentan en este pasaje desafíos en lo que son sus roles, en las relaciones sociales, las nuevas rutinas, actividades y espacios a habitar. En consecuencia, es que se da esta búsqueda de la información que ayude a evacuar las dudas e incertidumbres y enfrentar este pasaje.

Avanzado el taller, luego de evacuar algunas interrogantes más urgentes, las ansiedades se aplacaron considerablemente, brindando este espacio la posibilidad de intercambiar y compartir preguntas e inquietudes. Ello reafirmó la importancia de este

trabajo, de habilitar espacios de diálogo, que favorezcan la transición y ayuden a la futura adaptación al entorno escolar (Castro et al., 2012).

Por otra parte, en el nivel 5 C, se enfocaron en el diálogo de experiencias vividas en el jardín y de los compañeros y compañeras que conocieron, sin acercarse demasiado al final de la línea punteada. Por un momento, una de las niñas del grupo comenta sobre la escuela, como aquello que continuaba (faltaba) en la “línea de tiempo”, en este instante se percibió en la mayor parte de niños y niñas cierta ansiedad y resistencia a hablar sobre el tema. Manifestándose en expresiones tales como:

- *“Después del nivel 5 viene el nivel 6”*
- *“Hay otro piso en el jardín donde vamos a ir a nivel 6 y después 7 y así”*
- *“Yo no quiero ir a la escuela”*

En consecuencia, desde la Psicología Social de Enrique Pichón – Riviere puede pensarse que estas manifestaciones se desprenden de las dos ansiedades básicas de miedo a la pérdida de las estructuras existentes (ansiedad depresiva) y miedo a lo desconocido y al ataque (ansiedad paranoide) que forman parte del gran cambio que están transitando niños y niñas. Asimismo, frente a los emergentes la maestra del grupo intervino casi de inmediato redirigiendo al grupo a enfocarse en la “línea de tiempo”. Podemos pensar que la acción particular de dirigir el grupo y el foco de la atención de lo que acontece, tiene que ver con el rol pedagógico de la maestra. Esta acción puede tener que ver con cierta minimización y resistencia de esta situación de cambio inminente, del proceso de transición y de los sentimientos que ello conlleva en las maestras de los grupos, evitando así hablar del tema, dado que también las afecta emocionalmente a ellas (Etchebehere et al., 2007).

Concluyendo, a nivel general se destaca del primer taller que se logró con ambos grupos comenzar a trabajar colectivamente el egreso del jardín y paso a la escuela. Se evidencia la profunda necesidad de niños y niñas de contar con un espacio compartido para poner en palabras aquello que sienten, y trabajar los diversos emergentes que surgen del pasaje a primero de escuela.

En lo que refiere a las manifestaciones frente a la “línea de tiempo” resulta relevante señalar que, en el nivel 5 B, con la intervención y guía de la maestra, éstos se centraron en los aprendizajes académicos adquiridos en cada nivel, surgiendo de esta forma, cuentos, manualidades, dibujos y aprendizajes en general o actividades realizadas. Del análisis de esta situación, se desprende que, además de ser una característica particular del trabajo de la maestra y su rol pedagógico, la mayoría de las veces, los aprendizajes académicos son fácilmente identificables en ámbitos educativos, como aquello que tienden a resaltar o valorar los adultos educadores y, por ende, niños y niñas. Quedando de esta manera, invisibilizados los aprendizajes referentes a las competencias sociales, los cuales consideramos fundamentales a la hora de rescatar el camino recorrido y compartido en el jardín de infantes, como herramientas de gran valor para el desarrollo y camino a seguir por niños y niñas. Al contrario, en el nivel 5 C, se enfocaron en su propio camino, y en el camino recorrido con sus compañeros/as, recordando momentos vividos en los diversos espacios o amigos y amigas que conocieron, maestras y maestros que tuvieron en cada nivel. De esta forma, puede decirse que ambos grupos, centraron el foco del taller de dos formas distintas, tomando dos caminos divergentes. Ello se debe a la canalización de las ansiedades, de los miedos y las resistencias que genera el propio proceso de transición. En consecuencia, uno de los grupos frente a estas emociones fue en busca de información que ayudara a dispersar sus interrogantes, y el otro grupo prefirió centrarse en el jardín, en lo ya conocido, significativo y familiar.

Para la segunda instancia de taller, como fue mencionado anteriormente, solo participaron niños y niñas del nivel 5 B. Para esta instancia la caja de objetos e imágenes sirvió como disparador para la manifestación e identificación de emociones, dudas y preguntas con respecto a la escuela. Estos objetos despertaron curiosidad obrando como vehículos para la participación de todos y todas. De esta forma, se logró conversar colectivamente acerca de las percepciones en torno a la escuela, aquello que niños y niñas se imaginan de la misma, como es, que espacios hay o cuales son las reglas a seguir. Dentro de las percepciones se destaca la enunciación de la escuela como un lugar más reglado que el jardín de infantes, donde se asiste para aprender a escribir, leer

o hacer cuentas matemáticas, se dibuja y juega menos, pasando a así, a ser “más grandes”. Esto último alude a la percepción general de la escuela como un macromundo cargado de expectativas serias, donde las actividades de juego se ven reemplazadas por la actividad de trabajo (Etchebehere et al., 2007). Ello nos remite a pensar las dificultades en la articulación de continuidad del trabajo del jardín a la escuela. De esta forma, niños y niñas sufren un cambio brusco e importante de las propuestas pedagógicas.

En la misma línea, la imagen de los juguetes generó enorme curiosidad y preocupación, surgiendo un debate con respecto a si era correcto o no llevar algún juguete, si se podía jugar en el aula, o si ya había juegos en la escuela. Otro de los temas relevantes que se vinculan con el juego fue el patio, generando mucha incertidumbre.

Algunas expresiones con respecto a esto último:

- *“¿Se pueden llevar juguetes?”*
- *“Ya vamos a ser grandes para llevar juguetes”*
- *“Yo necesito llevar uno”*
- *“¿Cuánto dura el recreo?”*
- *“¿Cómo es el patio?”*
- *“¿Hay cancha de fútbol?”*

Una de las niñas comentó exaltada y preocupada al grupo: *“... una vez pase por una escuela, el patio estaba en la entrada y era re chiquito”*.

Frente a esto, la maestra le comentó rápidamente que lo que vio fue justamente la entrada de la escuela, pero que los patios se encuentran generalmente al fondo de esta, siendo grandes, ya que asisten muchos niños y niñas de todas las edades.

La respuesta de la niña fue: *“Que alivio”*

Estas expresiones denotan la cantidad de dudas y preguntas que despierta la escuela como un lugar desconocido y teñido de alguna forma, por connotaciones negativas, donde según el imaginario de niños y niñas, los juegos pueden no estar presentes, puede que no se permita llevar juguetes, o no exista un espacio para el juego como aquel que tienen en el jardín de infantes. Igualmente, surgieron varias preguntas

con respecto a la figura de la maestra, en cuanto a su apariencia y vestimenta. De este aspecto se puede señalar que genera en niños y niñas cierta curiosidad y sobre todo preocupación el saber sobre “las maestras de la escuela” y si serán parecidas o no a su maestra de jardín. Por otro lado, evidencia el lugar de referencia de la maestra del jardín como primera figura fuera del entorno familiar al momento de ingreso al jardín de infantes. Se resignifica ese momento, donde vive su primera separación parcial, diaria y regular de su hogar, asumiendo un rol distinto al de hijo/a, con nuevos y primeros referentes fuera de la familia (Etchebehere et al., 2007). De aquí nace la importancia que tiene para niños y niñas la imagen de la maestra como ese futuro referente a conocer, acompañado de esa vivencia de pérdida de su maestra referente en el jardín de infantes.

Es preciso destacar que, a medida que se evacuaban algunas dudas, y, por tanto, se dispersaron ansiedades, surgieron manifestaciones de alegría propias de pasar a ser escolares con las posibilidades y oportunidades que esto conlleva, vinculadas a una mayor autonomía e independencia, que favorece su crecimiento y brinda posibilidades de socialización.

- *“Vamos a ser más grandes”*
- *“Podemos comprar la merienda”*
- *“Conoceremos amigos nuevos”*
- *“Jugaremos al fútbol en una cancha”*

Esta oportunidad de compartir un espacio para manifestar las incertidumbres y dudas, de brindar información acerca de la escuela, permite el pasaje de la resistencia al cambio, a las expectativas de comenzar una nueva etapa. Asimismo, la metodología de taller, junto con la construcción colectiva permite integrar nuevos aprendizajes, conforma un espacio posibilitador, que promueve el pensamiento crítico y la capacidad de problematizar, siendo promotor de cambios (Etchebehere et al., 2007).

Finalizando la actividad, dándole lugar a las necesidades y demandas de niños y niñas se propuso a raíz de tantas dudas, escribir una carta, redactando en el momento las preguntas que tenían sobre la escuela, para que posteriormente fueran evacuadas.

Consideramos que plasmar por escrito las preguntas, fue una parte importante del proceso. Esta, es una dinámica conocida y familiar para niños y niñas que fue de mucha ayuda para el procesamiento de la información y de las emociones emergentes.

Algunas de las preguntas que surgieron:

- *“¿Tienen juegos en el salón?”*
- *“¿Hay muchas tareas?”*
- *“¿Trabajan en algún libro?”*
- *“¿Vamos a sumar y restar?”*
- *“¿Hay televisión para aprender?”*
- *“¿Tienen juegos en el patio?”*
- *“¿A qué hora es la salida?”*

Como puede observarse, las preguntas giran en su mayoría, entorno a los juegos y los aprendizajes académicos, donde estos generan mucha ansiedad y preocupación en niños y niñas. Esto último, guarda relación con el pasaje a ser escolar, y todas las exigencias que esto conlleva, por parte de las instituciones y también las familias. Muchas veces los avances en aprendizajes académicos es el tema de interés y preocupación para las familias, cuestionándose cuán preparado está su hijo/a para enfrentar los nuevos desafíos de la escuela. En esta línea cabe señalar que este pasaje es para las familias una etapa donde convergen sentimientos de alegría y tristeza, que conlleva diversos desafíos para el grupo familiar (Cambón et al., 2014). De esta forma, la incertidumbre, el miedo y la angustia son trasladados a niños y niñas, manifestándose en la expresión de no ser capaz de lograr las tareas que le proponga la maestra, de aprender a sumar, restar, leer o escribir. Para la identificación y manifestación de estas inseguridades y miedos fueron fundamentales los objetos de cuaderno, lápiz y goma que obraron como vehículos de expresión de estas emociones.

Se destaca de este segundo taller, el trabajo que se logró hacer colectivamente sobre los emergentes que surgieron alrededor de las imágenes y objetos. Estas últimas sirvieron para rescatar las emociones que despierta este pasaje en niños y niñas. Igualmente, he de enfatizar que al final del taller se logró reflexionar conjuntamente sobre

la relevancia y valor de aquellos aprendizajes sociales adquiridos en sus años de jardín, vinculados al compañerismo, a la escucha, la paciencia, la tolerancia, entre otros. Concluyendo desde la reflexión conjunta que llegarían a la escuela con una mochila llena, no solo de cuadernos y lápices sino también de aprendizajes, vivencias y recuerdos lindos del jardín, que servirán como herramientas para afrontar una nueva etapa. Recordemos que este grupo fue el que más hincapié hizo sobre la importancia de los aprendizajes académicos, por lo que era un objetivo y desafío poder reflexionar con el grupo y su maestra sobre la importancia de visualizar y valorar también aprendizajes y competencias sociales.

El tercer y último encuentro junto con niños y niñas se llevó a cabo con ambos grupos de forma separada, en dicho encuentro se realizó la presentación de la escuela a través de materiales audiovisuales. Del análisis de lo que fue el desarrollo de los talleres se puede decir que estos, estuvieron definidos por tres momentos muy marcados en ambos grupos, que a su vez pueden visualizarse a lo largo del proceso. Como primer momento, niños y niñas de ambos grupos participaron efervescentemente, notándose el entusiasmo, la curiosidad y ansiedad por ver cómo era una escuela por dentro. Atentos y silenciosos observaban la pantalla donde comenzaban a ver la fachada de entrada a la escuela y el comienzo de los largos pasillos y las escaleras.

- *“¡Qué grande que es la escuela!”*
- *“¡Tiene tres pisos!”*
- *“¡Hay un piano!”*
- *“¡Cuántos dibujos!”*
- *“¿Dónde están los baños?”*

A medida que nos adentrábamos en la escuela, comenzando a mostrar las primeras aulas, se percibió un cambio en la dinámica de niños y niñas, las tensiones y malestares empezaron a aflorar, dándole paso a un segundo momento del taller. Niños y niñas comenzaron a preguntar acerca de algunos elementos que llamaron su atención, como un globo terráqueo, un abecedario, un calendario y muchos números en las paredes. Ello causó cierta preocupación en los grupos, lo cual alude a lo mencionado por

Galán y García (2008) donde esta etapa requiere para niños y niñas un mayor desarrollo de competencias, destrezas y habilidades ya que, es el momento donde el proceso de aprendizaje se define como una actividad seria y responsable, una base que sustenta futuros aprendizajes.

En esta instancia se hizo énfasis en que los nuevos aprendizajes llegarían poco a poco, y que todas y todos ya contaban con muchos aprendizajes que ayudarían a afrontar esta nueva etapa. Se intentó de esta forma, generar un clima seguro y ameno. Reafirmamos como fundamental estos espacios para contener y sostener a niños y niñas con las tensiones e incertidumbres que generan los nuevos aprendizajes académicos. En la misma línea, se resalta el valor que tuvo observar que las mesas de las aulas eran compartidas, generando cierta sensación de consuelo y alivio. Esto último nos invita a pensar en la soledad que niños y niñas pueden llegar a sentir a la hora de enfrentarse a una nueva institución con características nuevas y diferentes a las ya conocidas. De aquí que ratificamos estos encuentros como necesarios para un adecuado sostén y acompañamiento de estos procesos.

Al acercarnos al final del video, llegamos a la parte donde se mostraban los diferentes patios y juegos, ahí pasamos a lo que considero el tercer momento de los talleres, donde niños y niñas se sorprendieron y alegraron al ver tantos espacios de juego, la cancha de fútbol, el gimnasio y un mural de un personaje (Nina) que todos y todas conocían. Ello generó satisfacción y consuelo en los grupos, expresados en comentarios como:

- *“¡El patio es enorme!”*
- *“¡Miren, el juego de madera es más grande que el nuestro!”*
- *“¡Esa es Nina!”*
- *“¡Hay un puente!”*
- *“¡Hay muchos árboles!”*
- *“¡Ya quiero jugar en esa cancha!”*

De esta forma niños y niñas mostraron su entusiasmo por comenzar su etapa en la escuela, expresando las ganas, las expectativas y lo alegres que estaban por comenzar.

Finalmente, considerando la importancia y valor de conocer las percepciones y emociones de este encuentro, al finalizar el video se le preguntó qué era lo que más les había llamado la atención, que les gustó y que no de aquello que vieron. Frente a esto, niños y niñas manifestaron que lo que más les había gustado fueron los patios, los juegos, los árboles, la cancha de fútbol, y también la biblioteca. En cuanto a lo que menos les gustó fue que no había juegos ni juguetes en los salones y que tendrían mucho por aprender y con esto, suponían que tendrían muchos deberes que hacer en sus casas. En esta instancia volvemos a percibir la importancia del juego, de los espacios para la recreación y el contacto con los pares. A su vez, se reiteran los miedos a no ser capaz de afrontar los nuevos desafíos académicos.

Se remarca del taller que resulta necesario actividades de acercamiento y familiarización con la escuela, que permita discriminar las fantasías de la realidad. En esta línea, este encuentro aportó positivamente al proceso de transición, haciéndolo más ameno y sobre todo compartido, ya que en grupo hacían comunes y compartidos los temores, ayudando a sobrellevarlos. También hacían común la alegría y la dicha por comenzar una nueva etapa, donde los espacios que más valoran como el patio, los juegos, y la interacción con otros en el recreo, estarían presentes. De esta forma se acercó la escuela a todos y todas, con el objetivo de volverla un lugar más conocido y amigable.

Al comparar los procesos que cada grupo realizó, observamos que en ambos grupos en la primera instancia de taller existieron ciertas ansiedades que refieren a la propia movilización de afectos y emociones que este pasaje conlleva, así como a las resistencias propias de un cambio inminente. Dichas ansiedades como mencionamos anteriormente tomaron dos caminos diferentes, dándole un enfoque distinto a los talleres. En el nivel 5 B frente al miedo y lo desconocido fueron en busca de la información, buscando evacuar sus dudas e incertidumbres. En cambio, en el nivel 5 C niños y niñas se concentraron en el jardín, en aquello conocido y familiar, dejando de lado la escuela.

Es importante volver a destacar que, el nivel 5 B contó con un taller más. Ello permitió un acercamiento más planificado, haciendo de este, un proceso distinto. En relación con esto, el grupo llegó al final del proceso con menos interrogantes y resistencias. En caso contrario, en el nivel 5 C no se logró la realización de este taller. Pese a esto, en el tercer taller se retomó lo trabajado con la practicante y se dispuso un espacio para desarrollar lo sucedido con sus compañeros/as del otro grupo en este taller y compartir la carta con las preguntas. Asimismo, se agregaron preguntas nuevas que allí surgieron y se propuso retomar esta instancia en el cierre de actividades. De esta forma se facilitó un espacio para el diálogo de aquellas dudas que no habían logrado ser evacuadas anteriormente y darle un cierre al proceso.

No obstante, más allá de estas diferencias en los procesos, propias del acontecer de una práctica social, niños y niñas de ambos grupos lograron acercarse y familiarizarse con la escuela. Igualmente consideramos esencial el logro de poner en palabras aquellos sentimientos y emociones que este proceso les despertó. Siguiendo a Mari Carmen Díez (2013) “el mundo de los sentimientos influye poderosamente sobre el mundo del aprendizaje y puede darle alas o frenarlo, darle alegría o agobio, darle apertura o cerrazón” (p.17). Es desde esta perspectiva, que reafirmamos la importancia de acompañar los procesos de transición, desde una modalidad de taller que permite la elaboración colectiva de las emociones que despierta este pasaje, intentando contribuir al cierre de una etapa y comienzo de una nueva. A su vez, reafirmamos la importancia de la labor y el involucramiento activo de las familias y las instituciones educativa como actores claves de este proceso.

6- Consideraciones finales

La intervención llevada a cabo en el jardín, desde un posicionamiento del rol del psicólogo/a desde lo preventivo y promotor de los derechos de infancia, nos permite reflexionar acerca de la apertura de posibilidades de trabajo que tiene este rol. Ubicando el foco de trabajo en la participación activa de niños y niñas, en el involucramiento de sus familias y de la institución educativa, nos adentrarnos genuinamente en los intereses de niños y niñas, en aquello que quieren hacer, en sus preocupaciones y sobre todo en sus sentires y emociones durante su tránsito por el jardín. Para ello, necesitamos aprender a escuchar activamente la voz de niños y niñas, rehabilitar espacios ya conocidos, habilitar

espacios nuevos para la manifestación o realización de aquello que emerge como necesidad.

Es necesario destacar, que para el óptimo desarrollo de esta tarea es imprescindible el trabajo colaborativo e interdisciplinario, clave para nuestra intervención. En relación a esto último, puede decirse que se logró formar parte del equipo de trabajo de la institución educativa, quizá no en su totalidad, ya que esto hubiera requerido de más tiempo, pero fue un acercamiento al potencial del trabajo colaborativo entre disciplinas, dejando incontables aprendizajes para el futuro. En dicha intervención, se encontraron los mejores caminos para la integración y desarrollo de la tarea aportando a los intereses y propuestas educativas de la institución, integrando a su vez, los intereses y objetivos propios del equipo de psicología. En síntesis, resulta necesario resaltar como un gran aprendizaje, que aún nos queda mucho por hacer en lo que refiere a la interdisciplina y al trabajo colaborativo. Evidentemente, a veces esta integración queda anulada perdiéndose la riqueza del trabajo con otros. De esta forma, se pierde el conocimiento de la interacción como agente de cambio y de potencia.

Por otra parte, además del trabajo con las instituciones educativas y con quienes las habitan, considero fundamental resaltar la importancia que tuvo el trabajo con las familias de niños y niñas. Ello refiere a habilitar espacios para escuchar a las familias, sus propuestas, intereses, emociones o interrogantes. Igualmente consideramos a estas como clave en el desarrollo y trascendencia de nuestra tarea. Es esencial según la experiencia vivida en el jardín, la participación activa de las familias en lo que es el tránsito de sus hijos e hijas por el jardín, compartiendo esta instancia y los procesos que allí ocurren.

Desde esta perspectiva y lo vivenciado en cuanto al trabajo de talleres referentes a la transición educativa, reafirmo la importancia y valor que tiene habilitar estos espacios en las instituciones educativas. Abrir espacios de taller, para el encuentro con otros, nos permitió el acercamiento a aquello que están vivenciando niños y niñas, desde sus propias voces. Asimismo, es fundamental el trabajo de las emociones que movilizan este pasaje. Para ello, resulta imprescindible la metodología de taller, como una herramienta de producción colectiva que ayuda a integrar nuevos aprendizajes.

Para finalizar considero indispensable mencionar el papel que juega la implicación de nosotros, sujetos, en las prácticas sociales, en donde es fundamental contar con un espacio para el análisis de la misma. Intentar entender, comprender y reflexionar acerca de que nuestro accionar y aquello que acontece, está de alguna manera definido por nuestra implicación, nuestra historia y por nuestras relaciones con otros. Por esto, he de resaltar las fortalezas de esta intervención, de sus herramientas brindadas a nosotros estudiantes y de sus espacios de supervisión que fueron pilar fundamental para el desarrollo de la intervención. Espero con estas líneas dejar constancia de la importancia y relevancia de contar con espacios de formación en Facultad abocados al trabajo y análisis de la implicación como proceso inacabable e imprescindible en la formación de futuros psicólogos y psicólogas. Como consecuencia de esto, me llevo aprendizajes que no solo aportan al desarrollo de mi rol profesional, sino a mi persona, que anhela continuar siendo parte de estas prácticas sociales.

7- Referencias Bibliográficas

Ardoino, J. (1997). La implicación. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. México: UNAM. Recuperado de:

[file:///C:/Users/Carla%20Ruiz/Downloads/La%20implicacion%20%20-%20Ardoino%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Carla%20Ruiz/Downloads/La%20implicacion%20%20-%20Ardoino%20(1).pdf)

Argos, J., Ezquerro, M., Castro, A. (2011) Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 54, (5), 2-18. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698302>

Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del Psicólogo Educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3), pp. 1-21. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347029.pdf>

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla. Recuperado de:

[https://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=VSb4_cVukkcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bisquerra,+R.+\(2004\).+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+educativa.+Madrid:+La+Muralla.&ots=PwruRipwLR&sig=-4qSGhAvHfhLCB-eQ7W4uZSHfDQ#v=onepage&q=Bisquerra%2C%20R.%20\(2004\).%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa.%20Madrid%3A%20La%20Muralla.&f=false](https://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=VSb4_cVukkcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bisquerra,+R.+(2004).+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+educativa.+Madrid:+La+Muralla.&ots=PwruRipwLR&sig=-4qSGhAvHfhLCB-eQ7W4uZSHfDQ#v=onepage&q=Bisquerra%2C%20R.%20(2004).%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa.%20Madrid%3A%20La%20Muralla.&f=false)

Bleger, J. (1966) *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.

Recuperado de: <file:///C:/Users/Carla%20Ruiz/Downloads/Bleger,%20Jose%20-%20Psicohigiene%20y%20Psicolog%C3%ADa%20Institucional.pdf>

Cambón, V., Etchebehere, G., Silva, P., Salinas-Quiroz, F. (2014) De cierres y aperturas... Acompañando procesos. *Revista Didáctica Inicial*, Vol. 1, (4), 34 -41.

- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1909-24742010000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Castro, A., Ezquerro, P., Argos, J. (2012) La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista española de pedagogía*, Vol. 70, (253), 537-552. Recuperado de:
<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2012/09/253-08.pdf>
- Castro, A. & Manzanares, N. (2015). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 923-941. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47004/48816>
- Cillero Bruñol, M. (1998), Infancia, autonomía y derechos: Una cuestión de principios. Recuperado de:
http://www.iin.oea.org/cursos_a_distancia/explotacion_sexual/lectura4.infancia.d.pdf
- Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF Comité Español 2006. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Correa, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 7, (2), 929-947. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130712044726/ArtRocioAbelloCorrea.pdf>

Díez, M^a C. (2013) *10 ideas clave. La educación infantil*. Barcelona: GRAÓ.

Recuperado

de:https://books.google.es/books?id=yaF9YjWskO0C&pg=PA3&dq=+10+ideas+clase+de+mari+carmen+diez&lr=&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q=10%20ideas%20clase%20de%20mari%20carmen%20diez&f=false

Etchebehere, G. y otros (2007). *La educación inicial: perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros Universitario.

Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2006). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School [Resultados de las buenas prácticas en los procesos de transición para los niños que ingresan en la escuela primaria].

Paper Commission for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. París: UNESCO. Recuperado

de:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.541.4312&rep=rep1&type=pdf>

Follari, R. (2013). Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites. *Interdisciplina I*, núm. 1, 111-130. Recuperado de:

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46517/41771>

Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 151-165. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a09.pdf>

Giorgi, V. (s.f) El psicólogo en el campo de la seguridad humana acerca de la deconstrucción del desamparo. Recuperado de:

http://www.centroadleriano.org/wp-content/uploads/2016/04/Deconstruccion_desamparo.pdf

Gravini, M., Porto, A., Escorcía, J. (2010) El psicólogo educativo en la actualidad: Un facilitador del desarrollo humano integral. *Revista Psicogente*, 13 (23), 158-163.

Recuperado de:

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1821/1737>

Jara, O (1998). El aporte de la sistematización a la renovación teórico- practica de los movimientos sociales. Recuperado de:

https://www.terceridad.net/sc3/Por_Tema/5_Surg_Edu_Pop/Apoyo-4/Jara%20H.%20Oscar,%20El%20aporte%20de%20la%20Sistematizaci%F3n%20a%20la%20Renovaci%F3n%20Teorico-Practica%20de%20los%20Mov.%20Socil..pdf

Jara, O. (2018) La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: CINDE. Recuperado de:

<https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Llugain, C. (2014) La construcción del vínculo familia-escuela en el ingreso a educación inicial : estudio de caso de un jardín de infantes (Tesis de maestría). Montevideo: UdelaR-FP. Recuperado de:

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4886>

Lourau, R. (1991). Implicación y sobreimplicación. Conferencia en El Espacio Institucional. “La dimensión institucional de las prácticas sociales”. Buenos Aires: Asociación Civil El espacio institucional. Recuperado de:

<https://1library.co/document/7q0wx5vy-implicacion-y-sobreimplicacion-rene-lourau.html>

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de:

<http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-montero-introduccion-a-la-psicologia-comunitaria.pdf>

Ibarra, L. (2013). Educar, dialogar y pensar. *Perfiles Educativos* | vol. XXXV, núm. 141, 2013 | p 167 – 185. IISUE-UNAM. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n141/v35n141a11.pdf>

- Rossell, T. (1999). El equipo interdisciplinario. *Servicios Sociales y Política Social, Revista de servicios sociales y política social*, 46, 9-20. Recuperado de: https://www.cgtrabajosocial.es/app/webroot/revista_digital/publicas/no_46_trabajo_en_equipo/
- Santoyo, R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación de los grupos de aprendizaje. UNAM. En *Perfiles Educativos* N° 118. Recuperado de: https://docenciaiep.files.wordpress.com/2016/03/algunas_reflexiones.pdf
- Sierra, M., & Parrilla, A. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191–209. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7154614>
- Stolkiner, A. (1999). La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. Recuperado de: <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm>
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008) La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/716/394.%20La%20investigaci%3bn%20sobre%20las%20transiciones%20en%20la%20primera%20infancia%20An%3a1lisis%20de%20nociones%2c%20teor%3adas%20y%20pr%3a1cticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>