



Trabajo final de grado:

Resignificando las transiciones educativas: (des) habitando el jardín de infantes.

Autora: Camila Pereira.
CI: 4.922.934-2.
Docente tutor: Dario de
Leon.

Montevideo, Uruguay.
2022.

ÍNDICE

Resumen	4
1- Antecedentes.....	5
2- Problema.....	9
3- Marco teórico.....	10
3.1- Instituciones.....	10
3.2- Instituciones educativas.....	13
3.3- Las transiciones educativas.....	16
3.4- Trayectorias educativas y su vínculo con las transiciones.....	23
3.5- Concepción de infancia.....	26
3.6- Aproximación a la concepción de infancia en la actualidad.....	28
4- Conclusiones.....	31
5- Referencias bibliográficas.....	33

Agradecimientos

Me propongo en este espacio el simple y a la vez complejo acto de agradecer a quienes me acompañaron a transitar por esta etapa. Amigos, familia y compañeros de estudio de quienes guardaré cada palabra, cada momento. A su vez comparto y agradezco en especial a esa persona que ya no está físicamente, la cual llevo conmigo, atesorando los momentos vividos como una perla preciosa.

Gracias.

Resumen

El presente trabajo final de grado (TFG) de la licenciatura en Psicología de la Universidad de la República en modalidad de monografía, pretende definir y vislumbrar la importancia que poseen las transiciones educativas, enmarcadas en la finalización de la Educación Inicial hacia el inicio de la Educación Primaria.

Acerca sobre el interés y la elección de la temática la misma refiere a mi trayectoria educativa. En referencia a la elección sobre prácticas de grado opte por realizar la formación integral de profundización en intervenciones dentro de un jardín de infantes. Dichas intervenciones promueven el rol del psicólogo como garante de los derechos de los niños y niñas, resignificando temáticas como educación emocional y transiciones educativas. A partir de allí surge mi atracción sobre investigar y problematizar las transiciones educativas desde la perspectiva infantil.

Este escrito tendrá como eje fundamental posicionar a los niños y las niñas como los actores principales, empoderando su voz, con el fin de aproximarse a una comprensión de las vivencias reales de los mismos, en esta etapa clave de su vida. Para ello, se abordará las transiciones educativas vinculadas a la concepción de infancia basada en derechos, con la finalidad de elucidar cómo esta concepción influye en el abordaje de la temática.

Por último, se pretende resignificar las transiciones educativas desde la perspectiva de trayectorias educativas, vislumbrando la pluralidad de vivencias y subjetividades que poseen los niños y niñas que deshabitan el jardín de infantes, con el objetivo de evitar generalizar y habilitar un modo único de transitar esta etapa.

Palabras claves: Transición educativa, infancia, derechos de infancia, trayectorias educativas.

1. Antecedentes

En los últimos años investigaciones como: Correa (2009). Castro (2010). Fiuza, Sierra (2014) y Castro, Argoz, Ezquerria (2015) ahondaron sobre la temática transiciones educativas. La misma ha ocupado un lugar relevante para la comunidad científica, con múltiples objetivos y poblaciones. Se puede observar que el mayor interés de las investigaciones mencionadas, se centra en posicionar al niño y la niña como principal actor de este proceso, aspecto que se encuentra vinculado con el objetivo del presente trabajo.

Profundizando sobre las transiciones en la edad inicial hacia el comienzo de la formación escolar, existen diversos enfoques, Ana Castro (2010) menciona que la mayor parte de las investigaciones ya existentes dentro del continente, tienen como objetivo recoger la visión de los padres y maestros, obviando y dejando en segundo plano la voz del propio protagonista, es decir los y las niñas que se encuentran transitando este proceso.

Dentro de la comunidad científica internacional la temática se ha acrecentado en los últimos años, sin embargo, no deja de ser un interés reciente para los investigadores. Ana Castro, profesora en la Universidad de Cantabria, España, menciona en su artículo a varios autores que profundizaron sobre las transiciones en distintos países europeos, por ejemplo: Suecia, Alemania, Escocia, Australia, Italia e Inglaterra. La relevancia de estas investigaciones radica en sus objetivos, los mismos se encuentran centrados en recoger la perspectiva del niño con respecto a las transiciones educativas.

Continuando con los avances de la comunidad científica se observa que ha existido un progreso vinculado al estudio de la infancia. Delgado (2020) explicita que esto se debe al aporte de la sociología, psicología y la etnografía, estas entre otras disciplinas han enriquecido esta perspectiva, introduciendo y vinculando la concepción del niño como capaz de construir, comprender, interactuar, transformar y significar el mundo en el cual habita.

Estos avances se materializan con la formulación de nuevas perspectivas de investigación que introducen como metodología la voz y por ende la subjetividad de los niños y niñas. Uno de ellos, los autores Clarck y Moss (2011) lo denominan *enfoque mosaico*. El término se vincula a la unión de piezas o perspectivas para construir el mundo de los niños.

El nombre de este enfoque, hace referencia a la existencia de artefactos (construcciones culturales) disconexos, que juntos estimulan el surgimiento de significados compartidos y permiten la comunicación y la redistribución del poder entre niños y adultos; asimismo, facilita la toma de decisiones conjuntas, la práctica y la interpretación que, en varias ocasiones, genera aprendizajes. (Delgado, 2020, pp 111)

Metodológicamente el enfoque introduce la observación y la entrevista, comúnmente utilizadas, con herramientas participativas como dibujos, fotografías, relatos, opiniones y experiencias.

Otra metodología que basa sus escritos en una nueva concepción de infancia y derechos del niño es la *etnografía infantil*.

Esa perspectiva se basa en una concepción de la infancia donde el niño y la niña son sujetos de derechos y tiene como objetivo escuchar y significar la voz de los niños y niñas que participan de los distintos fenómenos sociales a estudiar.

Milstein (2015) con respecto a lo mencionado anteriormente en su investigación, visibiliza la dicotomía niño -adulto y refiere que la misma se debe a las concepciones existentes de la niñez, estas concepciones describen al niño con atributos que lo minimizan. A su vez, debido a su condición biológica y ontológica, se los visualiza como dependientes de los adultos. La autora se propone estudiar la desestructuración que sufrieron algunas escuelas, en lo que respecta a los niños en particular, y recogió aspectos como la participación, los significados y valoraciones que le otorgaban a las escuelas barriales. Para vislumbrar sus objetivos incorpora la metodología etnografía infantil, la cual se basa en un proceso de exploración y estudio de distintos fenómenos sociales con los sujetos inmersos en los mismos (Milstein, 2015). Esta autora plantea la visión de la etnografía colaborativa la cual consiste en la participación de los interlocutores en la construcción de conocimiento.

En relación a las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país y profundizando en el sujeto de este texto, es decir los niños y las niñas, es imprescindible conocer cuál es el marco normativo que presenta Uruguay con respecto a esta población, es por ello la importancia de contextualizar de donde surge las normativas actualmente vigentes.

En 1989 se realizó el tratado internacional, adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU), denominado como la Convención de Derechos del Niño (CDN). Esta convención basa sus artículos sobre la premisa de que, todos los menores de 18

años son sujetos de pleno derecho y hace énfasis en que, todos los estados partícipes de la misma, deben comprometerse a llevar a cabo medidas administrativas y legislativas que reconozcan, promuevan y garanticen los derechos reconocidos a partir de la CDN.

Esta convención menciona que:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones, en función de la edad y madurez (Convención de derechos del niño, 1989, p 13).

Esta perspectiva invita a la población científica en su totalidad, a centrar sus investigaciones en el principal actor, además de garantizar en el ejercicio de la misma los derechos del niño y la niña.

En referencia al marco normativo en nuestro país, Uruguay precisamente en el año 2004, modifica el Código de la Niñez y Adolescencia donde se explicitan varios artículos basados en los principios promulgados por este tratado internacional. Este código es una actualización del código de 1934, donde no se consideraba al niño o niña como sujeto de derechos. Introduce además una nueva perspectiva de infancia donde el niño y la niña tienen derecho a ser escuchados y obtener respuestas cuando se tomen decisiones que afecten su vida.

Continuando la línea de pensamiento en párrafos anteriores se puede observar la relevancia de trabajar las transiciones educativas ya que se encuentra estrechamente vinculado a la perspectiva basada en derechos de infancia. Cabe destacar que en nuestro país el programa de educación inicial y primaria vigente (formulado en el año 2008) hace hincapié en los distintos contenidos que se deben profundizar durante el año en distintas áreas pedagógicas, sin embargo no se explicita como temática a trabajar, en ninguno de los niveles de inicial, las transiciones educativas.

En lo que refiere al marco curricular en educación inicial (2014) el mismo hace referencia, en su último apartado, a promulgar la continuidad con la educación primaria. Explicita la necesidad de evitar fragmentaciones disciplinares en la educación inicial y primaria y promueve la articulación de ambos niveles; sin embargo no se profundiza en ello, ni se brindan prácticas pedagógicas para trabajar la temática de las transiciones educativas.

Dentro de la comunidad científica enmarcada en la Facultad de Psicología, se pueden encontrar dos trabajos finales de grado que profundizan sobre la temática de las transiciones educativas en educación inicial. Uno de los artículos científicos elucida la importancia de las transiciones educativas en las instituciones de educación inicial y primaria, y buscará problematizar la visibilidad de esta temática en nuestro país (Galisteo, 2015).

Otro de los trabajos refiere a una articulación teórico- práctica, la cual a través de talleres enmarcados en la escuela con los niños y niñas, se prioriza la voz de los mismos dentro del proceso de transición. A partir de estos talleres se puede vislumbrar los miedos, inseguridades e incertidumbres que se atraviesan. Además incorpora el rol preventivo del psicólogo en el abordaje de las transiciones (Ruiz, 2021).

2. Problema

El presente trabajo busca analizar y problematizar la temática de las transiciones educativas en nivel inicial hacia primaria.

Debido a la investigación sobre la temática, se puede elucidar que los escritos académicos basan sus postulados desde una perspectiva adultocéntrica. Este trabajo sin embargo pretende visibilizar la voz de los niños y niñas y sus vivencias con respecto a esta etapa.

Con el fin de posicionar a los niños y niñas como actores principales dentro de la transición, considero pertinente partir de la base de que, los mismos son sujetos de derechos de la etapa por la cual se encuentran transitando.

Además el trabajo busca resignificar la temática desde la perspectiva de trayectorias educativas, problematizando las distintas subjetividades de los niños y las niñas, en su habitar dentro de la institución educativa.

Partire de las siguientes interrogantes que me permitirán guiar el trabajo:

- ¿Cómo se entiende la transición educativa?
- ¿Cómo pensar a los niños y niñas desde las transiciones educativas?
- ¿Cómo la concepción de infancia influye en los adultos para abordar las transiciones educativas?
- ¿Cuáles son los aportes de la perspectiva de trayectorias educativas a la temática de transiciones?

3. Marco teórico

3.1 Las instituciones

Las transiciones educativas pueden pensarse dentro del marco de lo que se conoce como *-institución-*. El concepto puede analizarse y vincularse con nociones demasiado amplias de significados y connotaciones, por lo que no se debería caer en reduccionismos.

Con respecto a lo mencionado anteriormente Rene Lourau (1975) concluye que los sociólogos de la época basaban sus escritos sobre el concepto en “múltiples síntesis reducidas, que se confunden o se superponen entre sí” (p 1) .

Debido a esto, es imprescindible esclarecer cuál es el significado que el presente texto tomará con respecto al concepto de institución , con el fin de ahondar en diferentes nociones que serán profundizadas en párrafos posteriores.

Hodgson (2011) menciona que la vida social de cada uno de los individuos se encuentra regida y enmarcada por reglas, algunas de forma explícita y otras implícitamente, sin embargo las mismas siempre aparecen presentes, es por ello que:

“Sin violentar mucho la literatura relevante, podemos definir las instituciones como sistemas de reglas sociales establecidas y extendidas que estructuran las interacciones sociales” (Hodgson, 2011, p22).

Sin embargo el término institución ha ido evolucionando a lo largo de la historia, según Lidia Fernandez (1994) este concepto en su utilización más antigua, refiere a normas de valor de alto significado para la sociedad. Estas normas se encuentran sumamente definidas y a su vez serán vigiladas, con el fin de sancionar en el caso de ser infringidas.

Continuando la línea de pensamiento de esta autora, se puede observar que el término instituciones posee un significado y significante simbólico, el cual regulará el accionar de la sociedad.

La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones de índole a primaria, permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable (Fernandez, 1994, pp 4)

Además, la autora incorpora que las instituciones forman parte del orden establecido, enmarcando al individuo en una lógica de accionar.

Continuando con el análisis del concepto institución y aproximándose a la comprensión del mismo, es pertinente profundizar sobre los postulados de Castoriadis. El autor en su libro *La Institución Imaginaria de la sociedad* (2010) menciona que todo lo que se enmarca en el mundo tal y como lo conocemos, se encuentra sumamente vinculado a lo simbólico y lo imaginario. “Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico de segundo grado y constituyen cada una su red simbólica” (Castoriadis, 2010, sp).

El autor describe una relación directa entre ambos términos, donde lo imaginario utiliza a lo simbólico para poder así expresarse, pero también para existir ya que sin este simbolismo, lo imaginario quedaría en otro plano que difiere a la existencia.

Reflexionando a la institución como productora y reproductora de normas que sesgan y enmarcan el comportamiento de los individuos, es que se puede analizar que la misma, posee múltiples interjuegos que operan en cada uno de los actores participantes.

En referencia a lo mencionado anteriormente, Castoriadis (1997) introduce el concepto de *imaginario social* el cual refiere al conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un conjunto de personas. Dentro de lo que él denomina imaginario social se encuentran dos categorías, el imaginario social *instituido* y el *instituyente*.

Schvarstein (1992) profundiza sobre el binomio instituido- instituyente y menciona que:

Lo instituido aparece reflejado en la institución como un conjunto de normas y valores (de forma explícita o implícita) que permiten establecer un orden social. Los individuos que producen y reproducen estas normativas se encuentran conformes con las mismas o, dado a que aparecen invisibilizadas, no son conscientes de su función. (Sn)

Sin embargo ¿qué sucede con aquellos individuos que son conscientes del orden instituido de la institución y no lo comparten? El autor menciona que el cambio de la dinámica social necesita que dentro de la dimensión instituida aparezca un factor irruptor.

Se puede analizar que la perspectiva instituyente se encuentra asociada a la dimensión revolucionaria de la institución Schvarstein (1992), la cual irrumpe con lo instituido con el fin de generar nuevas formas de saber, pensar, ser y habitar la institución.

Dado que las transiciones educativas se encuentran enmarcadas dentro de una institución es que resulta pertinente reflexionar sobre el significado de este concepto. Tal y como se profundiza sobre los postulados de Castoriadis (1997) existen distintas formas de habitar la institución e interjuegos que operan en la misma, elucidarlos permiten introducir una perspectiva de análisis de que los niños y las niñas transitarán su estadía por la escuela de formas diversas y que el final de esta etapa de educación inicial podría pensarse desde este enfoque.

3.2 Institución educativa

En el apartado anterior se ahondó en el concepto institución y su objetivo principal mantener en vigencia el orden de lo establecido, debido a que el objeto de este trabajo comprende la temática de las transiciones educativas, es imprescindible profundizar sobre la noción *institución educativa*, dado que es precisamente en ésta donde se producen las transiciones.

Para comprender el concepto en sí mismo, se realizará una breve reconstrucción histórica, la cual permite visualizar los distintos cambios que obtuvo esta noción con el pasar de los años.

Follari (1996) menciona que la sociedad para continuar in situ debe reproducir ciertos valores compartidos, para ello debe existir una permanencia del lazo de convivencia. La sociedad pretende permanecer en el tiempo, es por ello que necesita mantener este lazo reproductor de principios y valores. El autor plantea que durante el medioevo esta función era llevada a cabo por la institución iglesia, una vez que el modo de producción feudal comienza a desvanecerse, se instaura un nuevo régimen: el capitalismo, debido a este contexto esta institución quedaría obsoleta para la reproducción de las normas de la sociedad por lo que es allí donde nace la escuela. En función de esto menciona: “[...] la escuela será el lugar donde se accede a la calidad de ciudadanos, donde se adquieren los recursos culturales mínimos para formar parte, de manera autoconsciente, de la sociedad y de sus procesos de gobierno y legitimación” (Follari, 1996, p 7).

Por lo tanto el inicio de la institución educativa tiene como objetivo la producción de ciudadanos capaces de formar parte de la sociedad (Follari, 1996). Continuando con esta idea, el autor plantea que la escuela posee una función vinculada al control, la burocratización y el disciplinamiento.

Con respecto a lo mencionado anteriormente Fernandez (1994) vislumbra que la institución educativa se encuentra intrínsecamente ligada a la inserción cultural, donde su objetivo es la transmisión de conocimientos y por consiguiente a ello se accede a la dinámica de la individuación.

Follari comparte con la autora la perspectiva de que la institución escolar es destinada a usos de regulación y control de la sociedad, formando individuos con determinados aprendizajes los cuales los declaran “aptos para vivir en su contexto social” (Fernandez, 1994, p 32).

Según lo mencionado en los párrafos anteriores, se puede analizar que el surgimiento de la institución escolar obedece a mecanismos de control y reproducción de normas establecidas con el fin de mantener el orden y la existencia de la sociedad, esto invita a reflexionar la existencia de un vínculo entre institución educativa y los postulados de Castoriadis (1997) sobre su perspectiva instituida.

A partir de esta línea de pensamiento Follari (1996) introduce: “La escuela es el sitio de legitimación de la razón, el lugar por excelencia del saber sistematizado” (p 8).

Continuando con esta idea el autor menciona en su texto, que la escuela no se encuentra intrínsecamente relacionada con la economía, sino que esta institución tendrá como objetivo mantener el lazo social a través del orden simbólico, marcando límites para transgredirlo (Follari,1996).

El autor explicita además que la institución escolar ejerce violencia simbólica, la cual se expresa a través de signos, del lenguaje, del propio conocimiento y de las normas institucionales. Con respecto a esto, Follari (1996) reflexiona que dicha institución produce y reproduce modelos de “sectores sociales hegemónicos”, ejemplifica su idea detallando que las escuelas de contexto social vulnerable son catalogadas como inadecuadas, con alumnos rebeldes, atrevidos y con climas de aula conflictivos; para poder catalogar a estas escuelas como diferentes y conflictivas debe existir un estándar, un modelo universal el cual utilizar de base, es por ello que el autor elucida el enfoque hegemónico de sectores sociales.

Reflexionando según lo descrito en este apartado, comprender los objetivos que ha tenido a lo largo de la historia las instituciones educativas, permiten vislumbrar mecanismos de control y regulación los cuales operan dentro de la institución (Follari, 1996). Es imprescindible analizar que las transiciones educativas tienen su desenlace dentro de la escuela y elucidar los mecanismos que subyacen dentro de ella permite obtener una visión integradora de las dinámicas que posee la institución.

En referencia a los objetivos que posee la institución educativa (Gomez, sf citado por Jaramillo, 2007) introduce una perspectiva actual, la cual consiste en que la educación buscará promover el desarrollo integral, es decir en todas las áreas de la vida de los niños y niñas, no reduciéndolo al plano cognitivo.

Con respecto a la temática de las transiciones educativas basadas en la primera infancia, el autor describe los objetivos de la enseñanza en esta etapa y menciona: “En el proceso de enseñanza - aprendizaje se debe destacar que en estas edades los conocimientos no constituyen un fin en sí mismos, sino en un medio que contribuye al

desarrollo y crecimiento personal de los niños y niñas” (Jaramillo, 2007, p 114). A partir de esto se puede reflexionar que el proceso de educación, el cual se lleva a cabo en la institución educativa, posee una gran relevancia en la vida de los niños y las niñas, por lo tanto no se debería centrar solamente en su carácter cognitivo sino basarse en todas las áreas que le permitan al niño desenvolverse en el mundo que los rodea, por medio del dominio de sus cualidades (Jaramillo, 2007).

La perspectiva que introduce el autor acerca del desarrollo integral, permite reflexionar sobre la posibilidad de vincularse con respecto a la infancia basada en los derechos de los niños y las niñas, el cual será profundizado en párrafos posteriores. En relación a las transiciones educativas este enfoque integral del desarrollo, que no reduce el aprendizaje del niño y la niña únicamente al plano pedagógico, permite visibilizar la importancia de la temática y la pertinencia de construir estrategias para su abordaje.

3.3 Las transiciones educativas.

El siguiente apartado conceptualiza la noción sobre las *transiciones educativas* detallando las dimensiones que posee, con el fin de vislumbrar y resignificar el proceso en como tal. A su vez se intenta observar y repensar cuál es el rol que ocupan los niños y las niñas en este proceso.

Según la Real Academia Española el concepto transición significa “acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Es imprescindible repensar la definición ya que entiende las transiciones como un “pasaje” de un lado a otro; en el correr de la lectura se visualizarán distintos autores los cuales entienden el concepto como proceso en sí mismo y no como pasaje, reflexionando acerca de los múltiples factores que intervienen en la transición específicamente en educación inicial.

Los autores Cambón, Etchebehere, Silva, Salinas (2014) visualizan que el primer año escolar supone uno de los desarrollos más importantes en la vida del niño y sus familias, entienden que este proceso se encuentra estrechamente vinculado con la noción de cambios.

Continuando la línea de pensamiento de los autores, el cambio se entiende como “elaboración de la pérdida de lo conocido que se presentaba como reasegurador, para que dicha regulación habilite a enfrentarse a lo nuevo y desconocido” (Cambon et al., 2014, p 35) sobre este enfoque se ahondará en líneas posteriores.

Intentando aproximarnos a una definición del concepto de transiciones educativas, la Organización de los Estados Americanos hacen referencia a que, según distintos estudios llevados a cabo en Estados Unidos sobre la temática de las transiciones, estas “...significa(n) que los niños/as han alcanzado la madurez y desarrollado las habilidades y destrezas cognitivas, lingüísticas y sociales específicas, necesarias para ir a la escuela y poder sacarle provecho” (Organización de los Estados Americanos [OEA], 2009, p 30).

En líneas posteriores, los autores enmarcados en esta organización hacen referencia a que esta noción de “estar listo” posee una complejidad mayor, con múltiples factores y no debe caer en reduccionismos. Dichos factores pertenecientes a este enfoque se pueden asociar con “capacidades físicas del niño/a, el nivel de actividad, las habilidades cognitivas, el estilo de aprendizaje, los conocimientos previos, las competencias sociales y psicológicas” (OEA, 2009, p 31).

En función de esta perspectiva referida a estar listo para iniciar la escuela, los autores Vogler, Crivello y Woodhead (2008) en su texto introducen tres enfoques para comprender el proceso de las transiciones.

En el primer enfoque se vinculan las transiciones educativas y los procesos evolutivos de los y las niñas. Los autores mencionan que las transiciones educativas se encuentran estipuladas tal y como las concebimos actualmente, debido a los procesos evolutivos enmarcados por la propia institución escolar en relación a la edad biológica, la misma aparece como unidad de medida de la madurez, preparación en función del desarrollo y competencia que tienen los niños (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

Profundizando sobre esta línea de pensamiento, además del enfoque mencionado anteriormente, se introduce una perspectiva social, la cual los autores denominan como ritos de paso, los mismos suponen desplazamientos vinculados a la condición y edad social, es decir el grado de preparación social que obtienen los niños para asumir determinadas responsabilidades, como por ejemplo la transición de alumno preescolar a alumno escolar. (Vogler et al., 2008).

Por último, el tercer enfoque planteado por Vogler et al. (2008) refiere a el cruce de fronteras, esta perspectiva supone la existencia de diferentes fronteras, las cuales a lo largo de la vida del niño debe ir cruzandolas, entendiendo este proceso como beneficioso para el aprendizaje, un ejemplo explícito de esta perspectiva es derribar la frontera del dominio del hogar de cada niño y concurrir al jardín.

Tal y como se menciona en líneas anteriores con respecto al concepto de transición y precisamente transiciones educativas, se puede reflexionar que estos constructos teóricos son complejos dado a los múltiples enfoques existentes para la aproximación a su definición, es por ello la importancia de elucidarlos para comprenderlo de forma holística.

Vogler et al. (2008) introducen dos marcos conceptuales los cuales permiten pensar y resignificar el concepto. La teoría ecológica y la teoría del curso de la vida tienen como objetivo vislumbrar la implicación de las transiciones educativas en los sistemas sociales.

La teoría ecológica posee una visión integral sobre las transiciones, vinculando los contextos inmediatos de los niños y niñas con sucesos sociales generales. Este enfoque se basa en los postulados de Bronfenbrenner (1979) sobre la teoría de los sistemas, que consiste en “[...] la importancia de las interacciones de los individuos (en constante evolución) dentro del contexto de sus ambientes (también en permanente transformación)” (Vogler et al., 2008, p28).

Continuando con la línea de pensamiento de los autores, en este enfoque se enfatiza cuatro sistemas donde los niños crecen e interactúan, los microsistemas, los mesosistemas, los exosistemas y los macrosistemas. “Los microsistemas” componen las experiencias y vínculos de los niños con sus pares, maestros y familia enmarcados en un contexto inmediato. Los “mesosistemas” hacen referencia a las relaciones comprendidas entre los microsistemas, por ejemplo como son acompañados los niños por sus familias en el proceso de las transiciones. Los “exosistemas” comprenden a los mesosistemas y sus interjuegos, en este sistema los niños no tienen participación directa en el pero estos interjuegos influyen en su bienestar, por ejemplo la situación económica familiar de sus padres. Los “macrosistemas” se vinculan a los exosistemas y se pueden ejemplificar con las leyes y políticas existentes.

Por otra parte los autores mencionan el paradigma del curso de la vida, este enfoque hace hincapié en la importancia sobre la historia social en el desarrollo humano.

Esta perspectiva destaca este aspecto, sobre todo en la primera infancia, dado que los cambios pertenecientes a su historia social afectarán tanto de forma beneficiosa como lo contrario en su autonomía y transiciones evolutivas que repercutirán directamente en sus elecciones de vida a futuro.

Ambos enfoques teóricos permiten enriquecer la reflexión sobre el proceso de transiciones educativas, entendiendo como en este proceso intervienen distintos factores sociales que impactan directamente en las vivencias de los niños y niñas, produciendo y reproduciendo distintas formas de habitar las transiciones educativas.

Interpretando a las transiciones como un proceso complejo en sí mismo, es pertinente pensar sobre los distintos actores que participan en este. Como sujeto principal aparece el niño y la niña el cual vivencia de forma directa el proceso, a su vez contamos con la familia como factor fundamental y decisivo a la hora de dar acompañamiento y apoyo, además aparecen figuras significativas dentro de la institución escolar la cual “se deja” como lo son maestros referentes y compañeros de clase. Es pertinente destacar todos aquellos aspectos simbólicos que se ven reflejados dentro de la institución, como por ejemplo: salones de clase, patios amplios que propician el juego de educación inicial, útiles compartidos, aulas con colores en abundancia, uniformes que utilizan los niños de preescolar, la túnica de la maestra y un sin fin de elementos característicos del jardín de los cuales, la mayoría quedarán atesorados en las vivencias de cada niño pero que no se replicarán en la escuela.

Vinculado a lo analizado anteriormente, los autores Cambon et al. (2014) mencionan que este hecho (las transiciones educativas) genera en los niños y niñas sentimientos ambivalentes, por un lado ansiedades relacionadas a lo novedoso de la escuela, emociones positivas que se vinculan con los distintos logros y aprendizajes que irán recolectando y por otro lado miedo y angustia por dejar el jardín de infantes, lo cual puede asociarse a la pérdida de todos los factores mencionados en el párrafo anterior. Es por ello que el proceso de transición supone una gran complejidad debido a los grandes cambios que se vivencian para los niños y niñas.

Continuando la línea de pensamiento de los autores, es imprescindible la sensibilidad de los cuidadores para poder percibir los sentimientos que conviven en los niños, poner en palabras y reconocer estos sentimientos contribuye a transitar acompañados y encontrar en el adulto, seguridad y afecto para vivenciar esta etapa de forma beneficiosa.

En párrafos precedentes se mencionó el enfoque desarrollado por la OEA, el cual refiere a la noción de que los niños y niñas en determinado rango etario, adquieren distintos tipos de habilidades donde una vez adquiridas podrán ingresar a la institución escolar. Este enfoque hace referencia a la frase “estar listo”.

Desde la institución de la Facultad de Psicología autores como Vázquez y Moreira (2016) profundizaron sobre esta perspectiva, la cual se denomina preparación para la escolarización (PPE).

Estos autores mencionan que la preparación para la escolarización es un concepto muy relevante para la psicología educativa y del desarrollo en los últimos años.

Este constructo refiere a “competencias cognitivas y socio-emocionales que se requieren para la transición de la educación inicial a la escolarización primaria” (Vázquez y Moreira, 2016, p155).

Tal y como se profundiza a lo largo de este texto, la transición de educación inicial a primaria suponen múltiples factores que inciden en el niño y la niña para lograr o no una transición adecuada. Uno de estos factores se puede vincular con este concepto de PPE, donde los niños deben alcanzar ciertas competencias en el periodo educación inicial para posteriormente insertarse en la institución educativa. Sin embargo, esta visión parece ser universalista y reduccionista hasta el momento. ¿Qué sucede con aquellos niños y niñas que en su periodo preescolar no desarrollan las capacidades para iniciar la escuela?

Los autores Vazquez y Moreira (2016) mencionan que uno de los factores que obstaculizan el desarrollo de estas capacidades es el contexto familiar o socio económico.

Con respecto a la complejidad de esta perspectiva (Kagan, Moore y Bredekamp 1995, citado por Vázquez y Moreira, 2016) mencionan cinco dimensiones de la PPE. La primera refiere a el desarrollo físico, como lo es el crecimiento y la fisiología corporal, la segunda es el desarrollo socioemocional, es decir la identificación de las emociones y habilidades interpersonales, la tercera se vincula a la disposición para aprender, comprende las actitudes, hábitos y estilos de aprendizaje, la cuarta refiere a el desarrollo lingüístico como los son las habilidades de comunicación y por último el desarrollo de la cognición y los conocimientos generales socialmente compartidos.

Estar “preparado” o no para iniciar la escuela tal y como se profundizó, supone distintos factores holísticos que invitan a pensar y repensar la PPE. Como se planteó la interrogante en párrafos anteriores, que sucede con los niños y niñas que no se encuentran preparados para iniciar la escuela, surgen nuevas inquietudes: ¿el concepto de PPE excluye a estos niños con sus escalas de medidas? ¿Una vez detectados los niños y niñas que no desarrollaron las capacidades para comenzar la escuela se toman medidas para potenciarlas?

Los autores Vasquez y Moreira (2016) en su texto introducen la creación de un instrumento para la evaluación de la PPE en Uruguay, el cual se denomina Inventario de Desarrollo Infantil (INDI). Este instrumento evalúa aspectos cognitivos, motores, socioemocionales y disposición hacia el aprendizaje.

Este nuevo instrumento de medida permite a Uruguay y sus gobiernos poder aproximarse a la toma de decisiones políticas, educacionales y económicas con mayor información sobre la PPE que tienen los niños y niñas al iniciar la escuela, con el fin de descender los riesgos de deserción escolar, desmotivación e implementar estrategias para el acompañamiento de aquellos niños y niñas que no poseen estas habilidades aún.

Ahora bien los niños y niñas deben estar preparados para iniciar la escuela, pero ¿las escuelas se encuentran preparadas para la diversidad de formas que los niños poseen de habitar la institución?

Hasta el momento hemos puesto como responsable del inicio a la escuela al niño, por lo que es pertinente indagar los demás factores que se encuentran presentes para una adaptación saludable del escolar en la nueva institución.

Para intentar una aproximación a responder la interrogante mencionada en párrafos anteriores es imprescindible situarnos en el programa Escuelas Amigas de la Infancia promulgado por la organización El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (su sigla en inglés UNICEF) en 2009.

Este programa tiene como objetivo aumentar la calidad de los sistemas educativos ahondando en todos los elementos que influyen directamente en el bienestar y los derechos del niño y la niña. “Los modelos de escuelas amigas de la infancia se preocupan de aprovechar la participación y el apoyo de todas las partes que tengan la posibilidad de facilitar el derecho del niño a una educación de calidad” (Wright, C., Mannathoko, C., & Pasic, M., 2009, p 2).

Se introduce la importancia de basarse en una preocupación holística por todas las necesidades de los niños y niñas, no situando como centro la cuestiones educativas y pedagógicas de la institución escolar, tal y como se profundizó en el apartado anterior. Además hace referencia sobre cómo se preparan a los niños y las niñas para el inicio de la etapa escolar, sin embargo se hace énfasis en cómo las escuelas y sus educadores se preparan para profundizar sobre las necesidades de cada niño con respecto a esta etapa.

Continuando con esta nueva perspectiva de escuelas amigables para la infancia, se adquiere otra dimensión fundante vinculada a la implementación de recursos con el fin de garantizar aprendizajes activos para cada uno de los niños y niñas.

Este paradigma invita a pensar y repensar la institución educativa tal y como la conocemos, entendiendo que en la etapa de transición educativa de inicial a escolar participan múltiples actores (niños, padres, educadores, escuela) los cuales tendrán una incidencia directa en el proceso.

Con respecto a lo mencionado anteriormente los autores Cambon et al. (2014) introducen la noción sobre transiciones seguras, es decir el transitar el proceso de forma beneficiosa para los niños y niñas; en este texto se mencionan diferentes propuestas para llevarla a cabo.

Previo a poder ahondar en profundidad sobre esta perspectiva, resulta interesante pensar cuál es el rol que ocupan los niños en las transiciones educativas. Para ello se describirán los postulados recogidos de la investigación “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” de J. Argos, M^a P. Ezquerro y A. Castro (2011). Los autores concluyen de su estudio exploratorio la necesidad de posicionar al niño en un rol activo y como sujeto de derecho, capaz de aportar sobre las temáticas que inciden directamente en su desarrollo.. Con respecto a las transiciones educativas, los autores destacan el posicionamiento del niño como primera persona, la cual experimenta este proceso. A su vez mencionan que los niños y niñas deben ser escuchados independientemente de la edad de los mismos y es el investigador quien debe ajustar los métodos en referencia a el rango etario.

Argos et al. (2011) con respecto al rol que ocupan los niños y las niñas mencionan “La posibilidad de escuchar directamente la voz del niño supone afrontar una incertidumbre que ayudará a romper inercias y a tener en cuenta y conocer en profundidad a la infancia” (p 15).

Con respecto a lo mencionado anteriormente se reflexiona que posicionar y empoderar a los niños y niñas concibiendolos desde la perspectiva de sujetos de derecho, la cual se profundizará en párrafos posteriores, permite conocer las vivencias y significaciones que tienen con respecto a las transiciones educativas; esto posibilita no “hablar por ellos”, ni caer en suposiciones caracterizadas por una mirada adultocéntrica, sino conocer fehacientemente lo que el niño y la niña piensa, siente y vive con respecto a su transición hacia la escuela.

Continuando con el concepto de transiciones seguras (Cambon et al., 2014) resulta imprescindible habilitar, a través de múltiples lenguajes, los distintos sentimientos que atraviesan los niños y niñas con respecto a esta etapa. Entendiendo como lenguajes de expresión no sólo lo verbal sino también las distintas vías de comunicación que tienen los infantes, como por ejemplo: “el dibujo, las dramatizaciones, la construcción de historias, el relato de cuentos..” (Cambon et al., 2014, p 37). Esto supone en las familias un rol activo con respecto al cuidado y atención con el fin de detectar lo que le sucede al niño en este proceso.

Asimismo una de las estrategias propuesta por los autores es resignificar el proceso de las transiciones, re vivenciando al niño al momento en el cual inició el jardín, recalcando todo lo construido y adquirido en la etapa inicial, lo cual tendrá similitud con la etapa escolar.

En referencia a los sentimientos de miedo e incertidumbre por lo novedoso, es imprescindible escuchar a los niños y niñas. Resulta sumamente beneficioso que las familias y educadores pongan en palabras que supone ir a la “escuela de grandes”, detallando las características que posee la institución, tanto edilicias como pedagógicas, con el fin de atenuar las inseguridades y preocupaciones.

Con respecto a la institución propiamente dicha, es fundamental que exista una continuidad pedagógica entre la educación inicial y primaria (Cambon et al., 2014). Esto supone tener presente el cambio que ello requiere, y contemplar algunos aspectos de la ambientación, tiempos y propuestas que recreen las experiencias del nivel inicial y le den continuidad. De esta manera se reasegura a niños y niñas frente al cambio, se suavizan las vivencias de ruptura y miedo, se motiva a los niños y niñas en los nuevos retos, apoyándose en lo conocido para enfrentar lo desconocido (Cambon et al., 2014, p 38).

3.4 Trayectorias educativas y su vínculo con las transiciones.

En el siguiente capítulo se introduce un nuevo enfoque denominado trayectorias educativas el cual enriquece la reflexión acerca de la temática las transiciones, profundizadas en el apartado anterior.

Flavia Terigi (2007) introduce una perspectiva que resulta interesante para poder reflexionar acerca del transcurso de los niños y niñas en las escuelas. En su texto menciona que no resulta novedoso transmitir que las *trayectorias escolares* de los alumnos, no se encuentran en su totalidad vinculadas a los recorridos que el sistema espera. En este sentido, la autora refiere a que debido al cambio de paradigma de los últimos años, esta problemática ha dejado de pensarse desde la individualidad para poder repensarse en términos sistemáticos.

Con el fin de comprender el concepto de trayectorias educativas Terigi (2007) realiza dos distinciones que posee esta noción. La autora distingue las *trayectorias escolares teóricas* de las *trayectorias reales*.

Es imprescindible destacar, antes de comenzar a conceptualizar estas dos distinciones, que la autora no reduce las trayectorias educativas a las trayectorias escolares. Por lo tanto no son conceptos que se utilicen como sinónimos, sino que las trayectorias educativas también pueden vincularse a distintos aprendizajes que realiza el sujeto por fuera de la institución escuela (Terigi 2010).

Ahora bien, retomando los conceptos de trayectorias teóricas y trayectorias reales, la autora hace referencia a que las trayectorias teóricas son las que el sistema educativo define por medio de las características de su organización. Estas trayectorias teóricas se estructuran a través de tres rasgos del propio sistema educativo: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción (Terigi 2007).

La autora menciona que el sistema se organiza por niveles desde hace varias décadas debido a las políticas de masificación de la enseñanza y continua vigente en la actualidad. A su vez introduce el segundo aspecto la gradualidad. Entiende por este concepto, el ordenamiento de los aprendizajes en determinadas etapas o niveles y supone que al encontrarse en nivel inicial el niño debe adquirir una serie de aprendizajes apropiados para su edad y maduración. Por último se refiere a la anualización, un concepto que establece un tiempo estipulado para cumplir los niveles marcados por la institución educativa.

Hasta el momento entendemos la trayectoria teórica como el proceso en el cual el niño ingresa en determinada edad a determinado nivel, en este adquiere conocimientos y su avance se encuentra enmarcado en un gradual crecimiento que le permiten pasar de grado. Lo mencionado anteriormente invita a pensar que las trayectorias que recorren los alumnos, son de forma homogénea y lineal debido a la organización que posee la escuela (Terigi 2007). Sin embargo ¿Qué sucede con las trayectorias que no se adaptan a lo que estipula teóricamente la institución? La autora comenta que se reconoce este aspecto debido a que “...gran parte de los niños y jóvenes no transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2007, p 4).

Es por ello que se incorpora el concepto de trayectorias reales o trayectorias no encauzadas, con el fin de definir aquellas trayectorias que no se vinculan con lo que establece la institución. “Si fuera por las trayectorias teóricas, si fuera por lo que establecen las leyes de obligatoriedad, si fuera por lo que establecen nuestros supuestos pedagógicos-didácticos, deberían pasar ciertas cosas” (Terigi, 2010, p 5). Por lo tanto, la autora hace referencia a que las trayectorias que efectivamente vivencian los sujetos se apartan de este diseño teórico.

Hasta el momento se incorporó una nueva perspectiva que permite visibilizar cómo es vivenciado el recorrido escolar que atraviesan los niños y las niñas dentro de la institución. Se puede reflexionar que cada alumno significará este proceso de acuerdo a su experiencia dentro de la escuela.

En referencia a lo mencionado anteriormente y a la temática del presente trabajo, acerca de las transiciones educativas surge la interrogante de ¿Cómo pensar la transición de una institución a otra desde esta perspectiva?.

Terigi (2010) introduce en su texto que uno de los desafíos que suponen las trayectorias no encauzadas o trayectorias reales, son las transiciones educativas.

La autora comenta que si la trayectoria escolar estuviera fehacientemente vinculada a la trayectoria teórica y no se produjeran interrupciones, entendiéndose estas como deserciones, ausentismos, entradas, salidas, repitencias, no surgiría el problema de la invisibilización en las transiciones escolares. Esto permite reflexionar que, si existiese una continuidad pedagógica entre las instituciones escolares (inicial y primaria) y un abordaje en profundidad acerca de la importancia de elucidar las transiciones educativas, quizás no surgiría la necesidad de teorizar el concepto de trayectorias reales.

Continuando con el problema acerca la invisibilización de las transiciones Terigi (2010) menciona que cuando el niño egresa de una institución, la misma no “tiene mucho

que hacer con él” porque ya egreso y con respecto a la nueva institución tampoco “tiene mucho que hacer con él” porque aún no forma parte.

A partir de lo visualizado a lo largo de este apartado se puede analizar que cada niño y niña resignificará su trayectoria escolar, por lo que no existirá una única subjetividad hegemónica con respecto a las trayectorias, sino que dependerán de las trayectorias reales de cada uno de ellos. Así mismo esta perspectiva, invita a reflexionar sobre la temática de las transiciones educativas, introduciendo que tal y como se mencionó anteriormente cada niño y niña vivenciará su trayectoria real de forma diferente y por ende también su transición educativa.

3.5 Concepción de Infancia

Con el fin de comprender cómo se concibe al niño en el proceso de las transiciones educativas, es pertinente ahondar sobre el concepto de *infancia*, entendiendo que el mismo en el transcurso de la historia ha obtenido variaciones. Esta concepción se puede reflexionar ligada a apreciaciones históricas, culturales y sociales, es por ello que se pueden vislumbrar distintas definiciones de esta noción.

Reconstruir históricamente la concepción permitirá la comprensión de la infancia tal y como se la conoce en la actualidad.

Para ello el autor, Philippe Aries (1986) profundiza sobre la construcción de los inicios del concepto de la infancia. El autor menciona que en la Edad Media la historia de la familia, la anticoncepción, sexualidad y procreación se encontraba vinculadas a la elección, es decir la sexualidad no mantenía relación con la procreación, sino todo lo contrario, la elección de tener un heredero era voluntaria. Posterior a esto, en los siglos II y III el modelo de familia y el niño cambian de paradigma en vinculación a la institución iglesia y su nueva moral.

A partir de allí el matrimonio se visualiza como sagrado y sin fin, como también los frutos del mismo; asimismo la sexualidad se encuentra ligada al acto de placer y además a la fecundación (Aries, 1986).

Continuando con la línea de pensamiento del autor, “el niño se convierte en un producto indispensable, en cuanto que es insustituible” (Philippe Aries, 1986, p 3). Por ello las familias más poderosas se encontraban vinculadas a la numerosidad de integrantes. Sin embargo el niño tenía una connotación negativa en cuanto al reemplazo, era necesario tener muchos hijos ya que en el caso de incidentes o mortalidad existían otros quienes ocuparían su lugar.

Philippe en su texto “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen” (1987) observa y analiza la concepción de la infancia a través del arte. El autor menciona que inicialmente el niño era representado por una figura de “adulto pequeño” pudiéndose interpretar que para las sociedades del momento, esta etapa no era relevante sino todo lo contrario. “...La infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo” (Aries, 1987, sp). Posterior a ello y situándose en el siglo XIII aparecen las primeras recreaciones acerca de los niños, en primer lugar la figura que prima sería la del ángel, el cual aparece como un hombre muy joven, seguido de ella se vislumbra la creación de la representación del niño Jesús, que inicialmente continuaba personificado como un adulto en miniatura. Sin embargo aparecen en las expresiones artísticas no solo el adulto pequeño sino también escenas y costumbres vinculadas a la vida cotidiana de los niños, es decir la familia y el niño, el juego entre otras (Aries, 1987).

A modo de síntesis el autor realiza una reconstrucción artística las cuales permiten realizar una aproximación a la concepción de infancia a lo largo de la historia, en primera instancia el bebe era visto como un ser dependiente, cuando se podía valer por sus propios medios se vinculaba con los adultos camuflándose en ellos y compartiendo sus actividades como por ejemplo el trabajo.

Enesco (2009) en su texto también realiza una construcción detallada de las distintas concepciones de infancia a lo largo de la historia, reconstruyendo además prácticas habituales que se llevaban a cabo con los niños y niñas de la época.

Ahondando en el texto, la autora hace referencia a que anterior al surgimiento de la iglesia como institución, primaba la educación liberal la cual tenía como objetivo la formación de hombres libres. Filósofos como Aristoteles en los años 384-322 a. C. mencionan la idea de que hasta los dos años de vida al niño debían “endurecerlo” con el fin de acostumarlos a las distintas dificultades.

Posterior a la instauración de la iglesia, en el periodo del cristianismo y la edad media, cambia el objetivo de la educación, tal y como se concebía hasta el momento. A partir de allí se prepararía al niño con la finalidad de servir a Dios (Enesco, 2009).

Continuando la línea de pensamiento de la autora, en esta época priman la concepción de la infancia donde se visualiza al niño como un adulto pequeño y es por ello que durante la Edad Media es utilizado para trabajar. Asimismo las percepciones que se tienen sobre esta etapa del desarrollo son de caracter negativas, ya que al niño se lo visualiza como perverso y corrupto, es a través de la disciplina y el castigo que se logra socializar.

A partir del surgimiento del renacimiento y con el auge de la corriente empirista, pensadores como Locke introducen la perspectiva de que el niño no nace ni bueno ni malo, sino que lo que determinará sus acciones a futuro dependerá de sus experiencias (Enesco, 2009).

La autora menciona que la revolución industrial disminuye considerablemente la necesidad del trabajo infantil, debido a esto se incrementa el tiempo libre de los niños y niñas y emerge la escolarización.

Posterior a esto en los siglos XVIII y XIX se introduce un cambio de paradigma emergente debido a los escritos de Jean-Jacques Rousseau los cuales se centran en cómo educar a los niños. Según Enesco (2009), el autor mencionado anteriormente, explicita que el niño es bueno por naturaleza y es la sociedad la que puede llegar a pervertirlo. Si bien en estos siglos no existía una concepción ni definición de la infancia, la

influencia del pensamiento de Rousseau determina un enfoque y un avance en cuestión de los cuidados del niño (Enesco, 2009).

A modo de resumen, la autora menciona en su texto, distintas prácticas vinculadas al poco cuidado que tenía la infancia a lo largo de la historia, una de ellas y quizás la más explícita es el infanticidio realizado por distintas culturas. Esta práctica se llevaba a cabo con niños discapacitados, hijos fuera del matrimonio o incluso por las escasas condiciones económicas para su crianza.

La infancia era visualizada como una etapa frágil la cual debía pasarse rápido con el fin de alcanzar la adultez. La característica de la fragilidad puede vincularse a las altas tasas de mortalidad infantil que prevalecían en la época, dado a las distintas enfermedades, la mala alimentación y las inasistencias e negligencias por parte de los cuidadores. El bebé y el niño aparecen como figuras dependientes del adulto, los cuales visualizan las prácticas de cuidados y atención como estorbos, restándole su carácter imprescindible para el desarrollo (Enesco, 2009).

3.6 Aproximación a la concepción de infancia en la actualidad

Dado que el objetivo de profundizar sobre la historia de la concepción de infancia se debió a concluir a la comprensión del concepto tal y como se lo concibe en la actualidad, y también conocer cómo influye en las transiciones educativas, es que en párrafos posteriores se vislumbrará la infancia y su vinculación con los derechos del niño y la niña, entendiendo a estos como sujetos de derechos.

Para ello es pertinente introducir la convención de derechos de la infancia (CND) escrita en el año 1989, la cual enmarca un gran cambio de perspectiva en lo que refiere a la concepción de esta etapa. Esta convención es la primera ley internacional en explicitar postulados que refieren a la temática de los derechos de infancia y tiene como objetivo reconocer que los menores de 18 años son **sujetos de derecho** y todo lo que esto engloba.

El autor Miguel Cillero Bruñol (1997) sitúa este cambio de perspectiva con respecto a la infancia, en relación al creciente auge sobre la protección de los derechos humanos. Además menciona que esta nueva concepción basada en los derechos del niño y la niña quebranta el enfoque predominante hasta el momento donde se reducía la visión de esta etapa a la incapacidad jurídica.

Cillero (1997) menciona que la CDN es un consenso entre diferentes culturas y sistemas jurídicos con el fin de reconocer al niño y la niña como personas humanas las cuales gozan de derechos sin limitaciones, donde los estados deben promulgar la no discriminación y la protección de sus derechos.

Así mismo, menciona que los participantes en esta etapa vital de la infancia como lo son el Estado y la familia obtienen derechos y deberes recíprocos que se deben garantizar.

Continuando con la línea de pensamiento del autor menciona que la CDN obtiene distintas características, la primera consta de su carácter **integral**, es decir “abarcar todas las dimensiones de la vida y desarrollo de las niñas y los niños” (Cillero ,1997, sp). Además el autor detalla que la convención ha logrado contrarrestar la dimensión ideológica que tienen los derechos tanto civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

Por otro lado, una segunda característica que menciona el autor es que el reconocimiento del niño como sujeto de derecho introduce poder concebirlo desde la perspectiva de **autonomía progresiva**. Esta noción hace referencia a entender la infancia como un proceso en el cual se encuentra en construcción progresiva la autonomía personal, social y jurídica, erradicando la concepción de la dependencia de los menores con respecto a sus padres.

El artículo quinto de la CDN reconoce que la edad vital que se encuentran los niños y niñas promueve el desarrollo de la autonomía por ende destaca que la misma dependerá de “la evolución de sus facultades”. Según Cillero (1997) “el niño tiene derecho a desarrollar progresivamente el ejercicio de sus derechos” (sp)., por lo tanto se puede reflexionar que es responsabilidad de las familias y de los Estados poder garantizar, proteger y promover la autonomía de los niños y niñas.

Otra de las características que se presentan en la CDN es el derecho a **ser escuchado**. En referencia a esto Baratta (1998) en su texto menciona que anterior a esta convención no se había reconocido de forma explícita la autonomía y la subjetividad del niño, entiende que el reconocimiento de ambos aspectos son fundamentales dada la gran incidencia que tiene la subjetividad del niño en la toma de decisiones de los adultos.

Para el autor este aspecto se torna relevante cuando se entiende que hasta el momento, la lucha referida a los derechos infancia queda relegada y dependiente de los adultos, es por ello que menciona que los niños y niñas no son protagonistas de la lucha sino que son destinatarios de los derechos.

Hasta entonces los adultos han hablado por los niños y niñas, han definido y redefinido sus necesidades y derechos produciendo y reproduciendo subjetividades con

respecto a la temática. En función de esto surgen interrogantes las cuales invitan a continuar reflexionando sobre la temática. ¿Efectivamente escuchamos la voz de los niños y niñas? ¿Continuamos produciendo subjetividades adultocéntricas con respecto a la infancia?.

Debido a lo explicitado en este capítulo y las interrogantes finales que surgen, se puede reflexionar la importancia que posee la concepción de la infancia en las transiciones educativas. Resulta interesante poder analizar cómo se concibe al niño y la niña en la etapa de las transiciones educativas; en referencia al presente apartado los niños deben ser visualizados como sujetos de derecho (CDN, 1989).

Esta concepción del niño tal y como menciona Baratta (1998) visibiliza su subjetividad, la cual a partir de esta convención deberá ser tomada en cuenta la hora de tomar decisiones que lo impacten. Por lo tanto tal y como explicita Argos et al. (2011) posicionar a los niños y las niñas como sujetos de derechos permite evidenciar las propias vivencias que tienen acerca de las transiciones educativas.

Siguiendo esta línea de reflexión acerca de esta nueva concepción de infancia basada en el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, Etchebehere (2012) cuestiona ¿cómo pasar del mero reconocimiento de los derechos a la satisfacción real de los mismos?. En función a esta interrogante, la autora hace referencia a que las maestras son las que, en su labor diaria, contribuyen a garantizar los derechos que establece la CDN. Sin embargo Etchebehere recalca que este aspecto no suele visibilizarse, creando un riesgo, el cual consiste en que las maestras no se reconozcan como agentes referentes de garantizar, promover y proteger los derechos de cada niño y niña.

Por lo tanto, a partir de este aspecto se puede analizar sobre si los referentes de la institución educativa reconocen su papel central de garantizar los derechos que la nueva concepción de infancia introduce, y que estos sean el motor que rigen el quehacer educativo. En función de esto, cabe destacar la reflexión acerca de si esta invisibilización sobre la importancia del rol, puede pensarse desde la temática de las transiciones educativas. No darle voz a los niños y las niñas en este proceso irrumpe con los principios detallados en la CDN, tales como el derecho a ser escuchado, ser capaz de obtener una autonomía progresiva y capaz de incidir directamente sobre las decisiones que se tomen con respecto a él.

4. Conclusiones

El propósito de este trabajo consistió en visibilizar el proceso de las transiciones educativas en la etapa de educación inicial hacia primaria. A partir de esto surgen una serie de reflexiones que invitan a continuar repensando las transiciones educativas.

En primer lugar resulta imprescindible comprender la importancia que poseen las transiciones en la vida de cada niño y niña, por lo que ello exige una reflexión permanente con respecto a su abordaje.

Considero que vinculado a la temática, se debe visualizar al niño y a la niña desde una perspectiva de infancia basada en derechos. Entendiendo que los mismos tienen derecho a ser escuchados y que deben expresar su perspectiva en aquellas decisiones que les afectan directamente. Este enfoque rompe con el asistencialismo adultocéntrico y con la visión del niño como incapaz de alzar su propia voz. Es empoderando las vivencias de los niños y las niñas que se aproxima a el entendimiento real de lo que les sucede con respecto a esta etapa.

A lo largo de este texto, se introduce el concepto de transiciones educativas, entendido no como un pasaje sino como proceso en sí mismo, este aspecto resulta fundamental ya que hace referencia a un constructo complejo el cual requiere no caer en simplificaciones.

Se puede reflexionar que la mirada adultocéntrica de este proceso, promueve y reduce la universalidad de subjetividades con respecto a esta etapa. Hablar por los niños y las niñas e invisibilizar los sentimientos ambivalentes que produce esta etapa en ellos, irrumpe con la perspectiva basada en derechos. Esto nos invita a reflexionar que, el no abordaje de las transiciones en el quehacer educativo, no interpreta al niño y a la niña como sujetos de derechos capaces de expresar sus inquietudes y ansiedades con respecto a la temática.

En referencia a lo mencionado anteriormente, resulta pertinente entender que la trayectoria educativa de cada niño y niña que habita y transita por la institución, será distinta. En su vinculación con las transiciones educativas, las mismas también se pueden entender desde esta perspectiva; cada niño y niña construye su subjetividad en referencia a su finalización del jardín. Resulta importante destacar que las vivencias de los niños y niñas se diferenciarán con la concepción de transición que posee la institución educativa, la cual universaliza una única forma de entenderlas. A partir de esto surge la siguiente interrogante: ¿Cuánta importancia le atribuimos a las transiciones educativas?.

Desde la disciplina de la psicología, la temática exige continuar problematizando las distintas formas de habitar la institución educativa y las subjetividades de cada niño y niña en referencia a las transiciones educativas. Con la finalidad de invitar a la reflexión a cada uno de los actores de esta etapa, ya sea familias, educadores y participantes de la institución educativa, para poder reconocer las ansiedades de los niños y las niñas, habilitando y atribuyéndole la importancia que merece esta etapa.

Entender que deshabitarse lo conocido y adentrarse a lo desconocido produce miedo y angustia en los niños y las niñas, permitirá a los adultos ser conscientes de ello y construir herramientas que permitan trabajar las transiciones educativas, como también así habilitar espacios seguros y de contención, los cuales expliciten que supone dejar el jardín y comenzar la escuela. En referencia a esto, resulta imprescindible poner en palabras las características pedagógicas y edilicias de la escuela, los momentos de recreación y los logros que se esperan de cada niño y niña en esta etapa. Es importante recalcar además que estos últimos, serán paulatinos y que la propia institución acompañará al niño a poder lograrlo. Lo mencionado anteriormente, parece simplista desde una mirada adultocéntrica, pero le permite al niño y a la niña conocer cómo será la institución educativa. Se recomienda además que, a través de una visita a la escuela, el niño pueda materializar lo conversado anteriormente, con el fin de atenuar sus miedos e inseguridades.

Para concluir es pertinente continuar repensando el rol fundamental que ocupan los referentes de la institución educativa y el propio jardín de infantes, con respecto al abordaje de las transiciones educativas. Considero este aspecto fundamental, partiendo a priori de la necesidad de educar desde una perspectiva integral, sin centrarse únicamente en el plano pedagógico. Vislumbrar que no existe dentro del plano curricular, actividades que tengan como finalidad trabajar la temática de las transiciones educativas, invita a reflexionar si los maestros consideran este aspecto importante para la vida de los niños y las niñas y si pueden visualizar los cambios y sentimientos que en ellos genera esta etapa.

A partir de lo expuesto surgen reflexiones e interrogantes que invitan al lector a continuar profundizando y resignificando: ¿La mirada adultocéntrica de las transiciones educativas, vulnera los derechos de las niñas y los niños? ¿El sistema educativo en Uruguay posee una continuidad pedagógica? ¿La institución educativa invisibiliza las transiciones educativas? ¿Los referentes y familias de los niños y las niñas cuentan con herramientas para detectar la importancia de las transiciones educativas?

5. Referencias bibliográficas.

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria

(2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de:

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Andrade, F. C. B. D., & Gonzaga, K. R. V. (2010). *Entre deseo e lei: pedagogia institucional e conflitos na escola*. *Estudos de Psicanálise*, (34), 31-40.

Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M. P., & Castro Zubizarreta, 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*, 54(5), 1-18. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie5451651>

Ariès, P. (1986). *La infancia*. *Revista de educación*.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*.

Baratta, A. (1998). *Infancia y democracia. Infancia, ley y democracia en América Latina*.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Objeto y perspectiva. En Ecología del desarrollo humano*.(pp136-142) Paidós: Barcelona.

Bruñol, M. C. (1997). *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. Infancia: Boletín del Instituto Interamericano del Niño—OEA*, 234, 1-13.

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

Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires. Ensayo Tusquets editores.

Castro Zubizarreta, Ana (2010). *ESCUCHAR LA VOZ DEL NIÑO DURANTE LA TRANSICIÓN EDUCATIVA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES*. *International Journal of*

Developmental and Educational Psychology. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325082>

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.

Córmack, L., & Dulkenberg, E. (2009). *Las Transiciones en la primera Infancia: una mirada internacional*. Organización de los Estados Americanos, Oficina de Educación y Cultura, y Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) Chile.

Cornelius Castoriadis. (1997). *El Imaginario Social Instituyente*. En Revista Zona Erógena. No 35, año 1997.

Correa, R. (2009). *Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000200015&lng=es&tlng=es.

Delgado-Fuentes, M. A. (2020). *El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa*. Revista electrónica en educación y pedagogía, 4(6), 105-119.

Enesco, I. (2009). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. España. Universidad complutense de Madrid.

Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. pp 15-62.

Ezquerria, Pilar , & Castro, Ana , & Argos, Javier (2015). *La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria*. Perfiles Educativos, XXXVII(148),24-49. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13236858003>

Fernández, L. (1994): *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

- Fiuza Asorey, M. J., & Sierra Martínez, S. (2014). *Un camino para facilitar las transiciones educativas*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851785012>
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?*. Magisterio del Río de la Plata.
- Fujimoto, G. (2009). *LAS TRANSICIONES EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA MIRADA INTERNACIONAL*. Organización de los estados americanos.
- Galisteo, M. (2015). *Las transiciones educativas en las Instituciones*. (Trabajo final de grado). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- González R, J. E. (2009). *La institucionalización de la pedagogía: Análisis historiográfico de tres tendencias (Cremin, Lobrot, Foucault)*. Revista Educación Y Pedagogía, 1(3), 62–87. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5607>
- Hodgson, Geoffrey M.. (2011). *¿Qué son las instituciones?*. CS, (8), 17-53. Recuperado de <https://doi.org/10.18046/recs.i8.1128>
- Jaramillo, L. (2007) *Concepción de Infancia*. Revista Zona Próxima N°8:108-123. ISSN 1657-2416
- León, Zorelys (2011). *La transición entre la Educación Inicial y la Escuela primaria en Venezuela*. Revista de Investigación, 35(72),189-204. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140387009>
- Lidia, M. Fernández (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Lourau, R., & de Labrune, N. F. (1975). *El análisis institucional* (p. 297). Buenos Aires: Amorrortu.
- Milstein, D. (2015). *Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores*. Espacios en blanco. Serie indagaciones , 25(1), 193-212. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852015000100012&lng=es&tlng=es.

Organización de Naciones Unidas, (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Nueva York.

Poder Legislativo, Cámara de Representantes. (2019). *Código de la Niñez y la Adolescencia: A 15 años de su aprobación*. República Oriental del Uruguay. Recuperado de: <https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/C%C3%B3digo-del-Ni%C3%B1o-y-el-Adolescente-Digital.pdf>

Real Academia Española. (s.f.). Transición. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/transición>

Ruiz, C. (2021). *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). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Schvarstein, L. (1992). *Psicología Social de las organizaciones*. Paidós, Bs. As. Pág. 21 a 85

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

Terigi, F. (23 de febrero de 2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. [Discurso principal]. Conferencia jornada de apertura ciclo lectivo 2010, La pampa, Argentina. Recuperado de: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf

Ulloa, F. (1969). *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. Revista de Psicoanálisis, N° XXVI. Buenos Aires: APPA.

Vásquez Echeverría, A. & Moreira, K. (2016). *Preparación para la escolarización. Dimensiones y Medición*. EN: Pensar la niñez desde una perspectiva americana.

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, 48.

Wright, C., Mannathoko, C., & Pasic, M. (2009). *Manual escuelas amigas de la infancia*. UNICEF.