



Facultad de
Psicología

Trabajo Final de Grado

Sistematización de experiencia

Decir(se) en la escuela: entre la autoría de pensamiento y las voces de las infancias desde una perspectiva de derechos

Autora: Erika Vaamonde 5.267.407-3

Docente tutora: Profa. Adj. Alejandra Akar Moreno

Docente Revisora: Profa. Agda. Esther Angeriz

Montevideo, Uruguay

Julio, 2026

Índice

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Abstract.....	4
1. Introducción.....	6
2. Metodología.....	8
3. Contextualización de la experiencia.....	10
4. Análisis crítico: dialogando entre la teoría y la práctica.....	12
4. 1. Las voces de los niños desde una perspectiva de derechos.....	13
4. 2. El proceso de autoría de pensamiento en educación inicial.....	18
4. 3. La transición familia-escuela como proceso de continuidad.....	24
5. Aprendizajes y elementos a comunicar.....	29
Referencias.....	32

Agradecimientos

A mi esposo, por estar en cada paso desde el comienzo, por ser mi sostén en los momentos más difíciles, por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Gracias por tu amor, tu paciencia y por estar siempre. Este logro lleva una parte de vos.

A mis hijos, por su amor incondicional y por comprender, aun siendo tan pequeños, que muchas veces mamá necesitaba dedicar tiempo a estudiar. Sus palabras de aliento y sus abrazos me recordaron siempre el motivo por el que nunca debía rendirme. Espero que este logro les enseñe que, con esfuerzo y perseverancia, los sueños pueden hacerse realidad.

A mi familia, por acompañarme incondicionalmente a lo largo de este camino y brindarme su apoyo constante. Gracias por cuidar de mis hijos en tantas oportunidades, permitiéndome avanzar en mi trayectoria académica.

A las compañeras que la UdelaR puso en mi camino, por transitar conmigo este recorrido, compartir aprendizajes, dudas, alegrías y desafíos. En especial, a aquellas con quienes tuve el privilegio de llegar hasta el final de esta etapa; gracias por hacer de este camino una experiencia más llevadera y profundamente significativa.

A mi tutora, Alejandra, por su tiempo, dedicación y calidez. Por brindarme la confianza necesaria a lo largo de este proceso cuando pensé que no podía. Gracias por tu guía, por tu disposición y por tu acompañamiento constante en cada instante.

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado (TFG) de la licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UdelaR) se obtiene como resultado de la sistematización de experiencia enmarcada en la práctica de Graduación *Intervenciones e Investigación en Educación Primaria: salud y educación*, desarrollada en una escuela de Montevideo en el año 2025.

Con base en la reconstrucción de las experiencias se llevó a cabo un análisis crítico fundamentado en las interrogantes que surgieron durante el trabajo en la escuela, incluyendo las vivencias surgidas a lo largo del mismo, así como luego de las mismas. Sin embargo, para desarrollar el actual trabajo no se tomaron en cuenta todas estas preguntas ya que abarcar todas las experiencias y su análisis en una sola sistematización no sería posible por la inmensidad de reflexiones a las que podemos llegar.

En tanto, para la producción se profundizó en tres ejes que se interrelacionan entre sí, en primer lugar se abordó la escucha de las voces de los niños desde una perspectiva de derechos, seguido del proceso de la autoría de pensamiento en educación inicial y por último se integró el eje sobre la transición familia-escuela como proceso de continuidad.

De este modo, también se busca aportar nuevos aprendizajes para futuras intervenciones en este tipo de prácticas en el ámbito escolar.

Palabras claves: sistematización de experiencia, autoría de pensamiento, producción de sentido, voces de los niños, transición familia-escuela

Abstract

This Final Undergraduate Project for the Bachelor's Degree in Psychology at the Universidad de la República (UdelaR) is the result of a systematization of experience developed within the Graduation Practicum *Interventions and Research in Primary Education: Health and Education*, carried out at a public primary school in Montevideo during 2025.

Based on the reconstruction of the experience, a critical analysis was conducted drawing on the questions that emerged throughout the work carried out in the school, including both those that arose during the intervention and those that emerged through subsequent

reflection. However, not all of these questions were addressed in the present study, as encompassing every experience and its corresponding analysis within a single systematization would not have been feasible due to the breadth of reflections they generated.

Accordingly, the analysis focused on three interrelated thematic axes. First, it examined children's voices from a rights-based perspective. Second, it explored the development of authorship of thought in early childhood education. Finally, it addressed the family–school transition as a process of continuity.

In doing so, this study also aims to contribute knowledge that may inform and strengthen future interventions within similar school-based practice settings.

Keywords: experience systematization, authorship of thought, meaning-making, children's voices, family-school transition.

1. Introducción

El presente Trabajo Final de Grado (TFG) tiene como fin realizar una sistematización de experiencia de la práctica *Intervenciones e Investigación en Educación Primaria: salud y educación* cuyas docentes responsables son Alejandra Akar y Esther Angeriz. Las intervenciones se desarrollaron en una escuela de tiempo completo en Montevideo, perteneciente al municipio F. La institución se encuentra dentro del quintil 3, el cual corresponde a un nivel medio bajo en lo que refiere al área socioeconómica (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2025), por lo que, la experiencia se llevó a cabo en un contexto de heterogeneidad en cuanto a vulnerabilidad, con niños¹ que cursan Educación Inicial.

Se opta por realizar una sistematización de experiencia teniendo como base los planteos de Jara (2018) quien propone que sistematizar una experiencia, más allá de reducirse a ordenar datos e información refiere a un proceso de aprendizaje crítico de las experiencias vividas. En este sentido se ponen en juego el contexto, el momento histórico, las acciones, sean éstas intencionales o no, así como las reacciones y resultados. A su vez, quienes intervienen involucran sus percepciones, intuiciones y emociones.

En consecuencia, considero que la práctica realizada fue de gran valor en la obtención de conocimientos pasibles de ser compartidos e interrogados. Esta, en articulación con otras instancias formativas, dentro de la institución, permitieron acrecentar mi interés por el campo de la psicología y la educación.

Durante el desarrollo de la práctica anual se tiene como objetivo el acercamiento a los procesos subjetivos y de aprendizaje de las infancias desde una perspectiva de derechos y salud, con un enfoque preventivo, promoviendo el cuidado de sí y de otros dentro del aula. Se apostó a un espacio orientado a la intersubjetividad a través de narrativas, posibilitando el ingreso al mundo del juego (Akar, 2025).

A lo largo de los talleres se propone trabajar desde una dimensión participativa, dando voces a los niños, más allá de las palabras. Entendiéndose que se encuentran en una etapa donde la manera de comunicarse y expresarse va más allá de lo verbalizado. Durante las intervenciones se procuró la inclusión de diferentes mediadores lúdicos: narración de cuentos infantiles, grafismo, distintas dinámicas y juegos que dieron lugar al trabajo en

¹ Si bien se tiene en cuenta la perspectiva de género al referirse al término niño y niña, se utilizará el genérico “niños” para agilizar la lectura. Utilizándose la distinción en caso de ser necesario.

equipo. En relación con ello, Cambón et al. (2014) menciona que las infancias tienen múltiples maneras de comunicarse y una diversidad de vías de expresión. Fue por medio de la utilización de estos mediadores que se logró reconocer e integrar las voces de las infancias para abordar temas de su interés (Angeriz y Akar, 2024).

Es preciso contextualizar que los niños con los que se mantuvieron las intervenciones nacieron en épocas de pandemia de COVID-19. Varios autores (Angeriz y Akar, 2024; Janin, 2022; Ulriksen, 2005) destacan la importancia del periodo de la infancia y los vínculos que se producen durante el mismo para la construcción subjetiva. Ante esto, se debe remarcar que, durante el año 2020 las formas de vincularse variaron sobremanera por las diferentes medidas tomadas para resguardar la salud. Estas medidas tomadas generaron un quiebre en los estilos de vida y costumbres que hasta el momento se venían llevando. El intercambio social realizado por los niños y niñas nacidos en esta época se vio afectado, generando nuevas formas de vinculación (Angeriz y Akar, 2024). A su vez, los adultos, quienes debían sostener a las infancias, también se vieron atravesados por múltiples duelos, pérdidas y angustias.

En este contexto, con el ingreso al sistema educativo de esta generación se pueden observar particularidades en los modos de vincularse y también de expresarse. En cuanto a esto, Janin (2022) refiere que se perciben dificultades en la adquisición del lenguaje así como desafíos para entablar vínculos con otros.

Asimismo Janin (2022) sostiene que quienes trabajan con infancias deben acompañarlas en sus despliegues subjetivos, potenciando la creatividad. Es por ello que, durante las intervenciones fueron tomadas las voces de los niños y niñas, tal como sugiere Duarte (2022), entender estas voces desde una perspectiva de derechos de las infancias.

Fue importante también conocer las voces de las familias y el intercambio con ellas desde los diferentes mecanismos utilizados durante el año.

A lo largo de este trabajo se expondrá cómo la utilización de diferentes mediadores lúdicos, tanto individuales como compartidos, permitieron ser escuchas activos de las voces de los niños, así como reconocerlos como productores de sentido y autores de pensamiento (Fernández, 2000b) dando lugar a las infancias para que puedan decir(se).

2. Metodología

El presente TFG centra la sistematización de experiencia como eje metodológico. Jara (2001) describe la diferencia entre lo que es sistematizar datos, y lo que es sistematizar una experiencia. La primera refiere a un ordenamiento de información generando base de datos, la segunda es mucho más compleja. Sistematizar la experiencia va más allá de quedarse con los datos y ordenarlos, implica entender los procesos que se desarrollan desde la reconstrucción de lo que sucede en el transcurso. Para ello partimos de la noción de experiencia de Larrosa (2009) como aquello que “nos forma y nos transforma” (p.17), relacionada con los acontecimientos exteriores a nosotros que producen afectaciones en nosotros, estos acontecimientos fueron sucediendo a lo largo de la práctica dando lugar a esta sistematización.

Al sistematizar una experiencia, tenemos que poder reconstruirla de forma crítica, interpelarnos, pensarlas y pensarnos, por lo tanto de este proceso se desprenden nuevos saberes (Jara, 2018). Sin embargo, para que esto se de, el autor menciona cinco tiempos por los que se debe transitar. En primer lugar y como punto de partida refiere a la importancia de haber sido parte de la experiencia y tener registros de la misma. Este primer tiempo se fue dando a lo largo de la práctica de graduación, cada intervención se encuentra documentada con su planificación y observación correspondiente. Posterior a esto se debe delimitar un objetivo y detallar los ejes a sistematizar, en este caso se eligieron tres ejes específicos para abordar, comprendiendo que no es posible abarcar todo lo que puede suceder durante un año de intervenciones. El siguiente tiempo sugiere la recuperación del proceso atravesado. Este sirve de forma contundente para recuperar los procesos vividos por los niños y se toman, de forma activa para este trabajo, sus participaciones. Tras estos pasos se llega a un análisis crítico de las experiencias identificando diferentes aprendizajes. Y por último, en el punto de llegada se establecen conclusiones y se comunican aprendizajes. Hay muchas cosas que se ponen en juego, desde las subjetividades de quienes participaron en la experiencia, hasta el momento histórico y contextual en que se lleva a cabo.

Este tipo de metodología nos permite construir un puente entre la teoría y la práctica (Jara, 2009), resignificando las diferentes técnicas, como talleres y observación participante que se llevan adelante durante la práctica para generar nuevos conocimientos.

Durante las intervenciones en la escuela se trabajó en formato taller, Cano (2012) refiere que cuando se utiliza la metodología de taller, es necesario la utilización de técnicas y objetivos determinados. Si bien él lo define desde la educación popular, también lo podemos pensar desde el enfoque psicopedagógico que es en el que se encuentra enmarcada la práctica realizada. Alineado con esto, las intervenciones se llevaron a cabo en dos ciclos de talleres que tenían objetivos específicos contruidos.

Como objetivo general se trabajó en la convivencia y el cuidado de sí y de otros, cada taller también estuvo enmarcado con objetivos específicos en base a las observaciones realizadas. Los talleres fueron desarrollados por un equipo de estudiantes del que formé parte. Asimismo, la planificación y diseño de las actividades se compartía en instancias de trabajo grupales junto a la docente responsable de la práctica y así como con otro equipo de estudiantes que también estaban trabajando en la escuela. Estos espacios de co-visión generan mucha riqueza de aprendizaje durante el periodo de formación y enriquecen las propuestas a diseñar.

Para la presente sistematización se toman como fuentes primarias a abordar la observación participante y el trabajo desarrollado en los ciclos de encuentros de los talleres. Todos estos materiales se encuentran documentados. Los mismos contienen una estructura con fundamentación y objetivos generales y específicos. Luego de cada encuentro, se realizó un registro escrito de lo sucedido. El mismo era realizado grupalmente por el equipo de estudiantes a cargo de la intervención. Este registro colaborativo fue muy relevante para el trabajo sostenido a lo largo de la experiencia, logrando la realización de un cuaderno de campo con múltiples miradas.

De acuerdo a lo expuesto por Serrano (2013), la observación participante posibilita que la recolección de información sea rica en contenido, profunda y compleja. A su vez, Valles (1999), manifiesta lo positivo de esta técnica a la hora de construir vínculos de confianza, así como también se mantiene un distanciamiento propicio respecto a las situaciones que se presentan. De este modo durante la práctica, la observación participante permitió un acercamiento a las formas de vincularse de los niños con su docente, con sus pares y con los objetos del conocimiento. Siendo estas pautas específicas a tener en cuenta durante los ciclos de talleres.

Si bien Fernández (1994) refiere que la escuela es un lugar que tiende a homogeneizar se lograron captar diferentes experiencias de los niños en el entorno cotidiano dentro de las aulas. A través de los talleres, de las diferentes propuestas lúdicas y de la escucha activa

emergieron diversos intereses por parte de los niños. De este modo se puede singularizar la experiencia de las infancias participantes.

Resulta oportuno incorporar la noción de implicación de Ardoino (1997) quien señala que “no es un fenómeno voluntario, sino un fenómeno que se padece” (p.2), somos atravesados por vínculos, afectos e historias que no elegimos sino que ya están en nosotros. El autor también refiere que en el transcurso de una práctica los vínculos no se dan de forma objetiva ni individual, porque se dan con un otro que es humano, que cuenta con su propia historia, siendo importante en este sentido las construcciones de conocimiento e intercambios de experiencias desde una mirada intersubjetiva.

Asimismo Lourau (1991) plantea que “Lo que para la ética, para la investigación, es útil o necesario, no es la implicación, siempre presente, sino el análisis de la implicación” (p. 3), en este sentido soy consciente que hay cuestiones que me atravesaron en el transcurso de la práctica y que esta sistematización va en concordancia con mis propias vivencias pero serán analizadas desde una posición crítica.

3. Contextualización de la experiencia

La práctica *Intervenciones e Investigación en Educación Primaria: salud y educación* tuvo su génesis en el año 2012, en conexión con el trabajo extensionista de la Clínica Psicoanalítica de la Unión de la Facultad de Psicología (Angeriz y Akar, 2024). Las demandas comenzaron a desbordar a los dispositivos a disposición por lo que se orientó el trabajo universitario hacia el territorio. Por medio de este trabajo de campo se logra un diálogo entre estudiantes y otros actores que articula distintos saberes priorizando las necesidades de los sectores más postergados, asimismo se logra un compromiso universitario con la sociedad y la resolución de distintas problemáticas (Udelar, 2009).

La práctica se desarrolló de modo anual durante el ciclo lectivo 2025. La primera instancia estuvo comprendida entre los meses de marzo y abril. La misma se centró en la aproximación teórico-metodológica en los espacios de supervisión brindados por la Facultad de Psicología a cargo de las docentes Alejandra Akar y Esther Angeriz. Asimismo, esto ofició como preparación para el ingreso al trabajo de campo.

El trabajo de campo fue desarrollado en una Escuela de Tiempo Completo en la ciudad de Montevideo, situada en el Municipio F. La escuela se ubica en el Quintil 3 de nivel de

contexto sociocultural, este indicador se obtiene dividiendo a todas las escuelas públicas de Uruguay en 5 grupos iguales. El quintil 1 representa el contexto más vulnerable y el 5 el más favorable (ANEP, 2025). Entendiendo esto, la escuela en la que se trabajó pertenece a un nivel de contexto socioeconómico medio por lo que las necesidades básicas de los niños suelen estar cubiertas en su mayoría, sin embargo coexisten distintas realidades donde la vulnerabilidad se hace presente, ante esto se tiene en cuenta la diversidad de estrategias a la hora de trabajar.

Como ya se mencionó la institución brinda horario completo ingresando a las 8:30 hrs de la mañana hasta las 16hrs, por lo que los niños y niñas desayunan, almuerzan y meriendan en la escuela. Gran parte de su día lo transitan allí, llevando a cabo actividades variadas. Las intervenciones se realizaron con grupos de Educación Inicial, de cuatro y cinco años. Cada clase estaba conformada aproximadamente por 25 niños. Algunos se sumaron ya comenzado el año escolar, mayormente por situaciones de migración.

Durante el año se diseñaron y realizaron dos ciclos de talleres. El primero se desarrolló en los meses de mayo a junio, con encuentros semanales, abordando temáticas como el cuidado de sí y de otros. El segundo fue realizado desde julio a noviembre con una frecuencia quincenal. La supervisión en Facultad mantuvo su carácter semanal, incorporando espacios de intercambio y análisis teórico. Esto generó un enriquecimiento de la experiencia, teniendo mejor articulación teórico-práctica a la hora del desarrollo de las intervenciones en la escuela.

Se destaca lo beneficioso de estos espacios, en resonancia con Tabó y Tortorella (2023), donde sostiene que las prácticas de graduación son prácticas preprofesionales en las que se ponen en juego la autonomía del estudiante en la toma de decisiones, y en las estrategias a utilizar en la resolución de las diferentes problemáticas que pueden darse. Es así que, los espacios de supervisión juegan un papel muy importante ya que es ahí donde se analizan y se problematizan los acontecimientos surgidos durante el trabajo de campo. Personalmente considero de gran necesidad y avance para el estudiante estos encuentros que fueron generados. Es allí donde como estudiantes nos podemos interpelar de forma crítica como futuros profesionales.

En relación al primer acercamiento a la institución escolar fue realizado en conjunto a todo el equipo de estudiantes de la práctica junto a las docentes responsables. Se percibió en esa primera instancia, un clima de mucha expectativa entre los estudiantes y que resonaba en la escuela. Considero oportuno destacar, que la experiencia de esta práctica

tiene un acumulado de trabajo en esta escuela, por lo que sin duda eso es un antecedente relevante vinculado al clima de familiarización por parte de la comunidad educativa con la propuesta a desarrollar (Angeriz y Akar, 2024).

En esta primera ida al campo todos los estudiantes nos reunimos para definir con qué grupos trabajar. El equipo tuvo variaciones a lo largo del año, ya que en el primer semestre nos acompañaron en el trabajo estudiantes de ciclo integral.

El ingreso a la institución no se realizó de forma brusca, sino que mediante la observación participante se permitió una primera aproximación a los niños y docentes por medio de ejes específicos de observación para las posteriores intervenciones, a saber:

- 1. Dinámica grupal
- 2. En relación al niño a observar:
 - a) vínculo con el docente
 - b) vínculo con sus pares
 - c) vínculo con los objetos del conocimiento.

A partir de lo observado, el equipo de estudiantes diseñó el plan de intervenciones. En estos el eje central fue la convivencia y cuidado de sí y de otros, enfocado desde una perspectiva de derechos. Se desarrollaron talleres donde conceptos como la autoría de pensamiento y las voces de los niños tuvieron un lugar privilegiado.

También se realizaron talleres especialmente para las familias donde se reforzó el vínculo familia-escuela. En las observaciones realizadas se destacan las singularidades de las infancias y se trabaja en base a ellas a la hora de realizar las planificaciones.

4. Análisis crítico: dialogando entre la teoría y la práctica.

El siguiente apartado, se propone hacer hablar a la teoría desde una postura crítica.

Para ello, en esta sistematización, se hará un enfoque en tres ejes fundamentales, comprendiendo que no es posible abarcar la multiplicidad de emergentes que surgieron en el campo, en consecuencia se decide profundizar en:

- Las voces de los niños desde una perspectiva de derechos
- EL proceso de autoría de pensamiento en educación inicial.
- La transición familia-escuela como proceso de continuidad.

Se propone focalizar en el análisis de estos ejes ya que fueron dimensiones que desde un principio en las observaciones captaron mi atención. Considero que son dimensiones en las que puede ponerse en diálogo la teoría con la praxis de forma situada.

4. 1. Las voces de los niños desde una perspectiva de derechos

Analizar las voces de los niños desde una perspectiva de derecho nos lleva a reflexionar sobre la importancia de dar sentido a lo que ellos tienen para decirnos en lo que a sus asuntos refieren. Al realizar una recuperación de las vivencias se logró considerar hasta qué punto el niño puede tomar decisión sobre sus derechos al exponer sus ideas y opiniones, y como el adulto tiene un lugar importante ante esta situación.

Al respecto, Ulriksen (2005) refiere que por mucho tiempo se consideró al niño como propiedad del adulto, ya sea por su inmadurez biológica así como por el desamparo y dependencia del recién nacido, haciéndolo objeto de sus deseos, intereses o proyectos. Desde esta perspectiva se quitaba importancia a la capacidad innata del niño de crear, de ser parte y de producir pensamiento propio.

Si bien, hoy día el concepto de derechos de las infancias es conocido por la gran mayoría, esto no siempre fue así y no siempre existió tal concepto. Fernández (2000b) refiere que en un principio a los niños se los consideraba estorbo y luego empiezan a ser vistos como mercancía. Se necesitó de tiempo y trabajo para que se les considere como sujetos de derechos, aunque hoy día continúan en muchos casos siendo ignorados, tal como se expresa en la Convención de los Derechos del Niño (en adelante CDN) estos avances no han sido iguales a nivel mundial, por lo tanto aún se debe seguir trabajando para lograr que las infancias sean vistas y escuchadas como sujeto de derecho a nivel mundial (Asamblea General de las Naciones Unidas [AGNU], 1989).

Asimismo con la Convención se produjo un cambio de paradigma con respecto a los derechos de los niños ya que hasta el momento de la creación del documento se veía a los niños solo como sujetos de protección pero en la actualidad se los reconoce como sujetos de derecho. Ante esto, resultan pertinentes los aportes de Bustelo (2005), él remarca que los derechos de las infancias son sociales, ya que corresponde a la sociedad toda garantizar que estos se cumplan. Desde esta perspectiva, la práctica llevada a cabo en la escuela tuvo como objetivo generar espacios de escucha y participación, más allá de la

realización de talleres con diferentes dinámicas lúdicas se buscó que los niños puedan ser vistos como sujetos de derecho y que sus voces tengan sentido.

Ante estas consideraciones fue pertinente basarnos en los manifiestos que realiza la CDN (AGNU, 1989), a lo largo de todo el texto se menciona el derecho a la participación como indispensable por parte de las infancias, siendo sumamente explícito cuando refiere que los niños y niñas tienen derecho a expresarse de forma libre en los asuntos que les conciernen (art. 12). Duarte (2022) realiza una distinción muy clara e interesante en cuanto a lo que se encuentra explícito en el artículo y lo que aparece de forma implícita. Menciona, que si bien se habla del derecho del niño a participar activamente en los asuntos que a ellos conciernen esto no significa que debe dárseles una autonomía absoluta, tampoco les concede la posibilidad de imponer sus decisiones por encima de los derechos de los adultos que ejercen funciones de cuidado y referencia. Sin embargo, es aquí donde aparece el cambio de paradigma y se deja de ver al niño solo como mero observador comenzando a darle más lugar a sus opiniones, entendiendo que los niños también pueden dar sus puntos de vista en lo que refiere a cuestiones de su interés.

Asimismo, establece que el ejercicio del derecho a la participación no está condicionado por una edad mínima, en este sentido, los niños con los que se realizó la práctica, aun encontrándose en los primeros años de la infancia son titulares de este derecho, es por ello que, considero pertinente que se generen espacios en el ámbito escolar que permitan dar lugar a este cambio de paradigma. En este sentido, la escucha activa por parte del equipo de psicología constituyó una de las herramientas fundamentales a tener en cuenta en cada intervención, sin limitarnos solamente a llevar propuestas donde los niños permanecieran en una actitud pasiva sino que sus voces tuvieron prevalencia. De este modo más que llevar propuestas pensadas para los niños durante los talleres se tomaron en cuenta sus intervenciones para armar propuestas en base a lo que ellos decían, es decir, nos tomamos el tiempo para pensar con los niños lo que era conveniente y necesario para ellos en el período de los ciclos de talleres.

Es por esto que se tuvo en cuenta la autonomía progresiva mencionada por Etchebehere (2012) en relación al artículo 5 de la CDN (AGNU, 1989), vinculado al cambio de paradigma. Esto significa que la capacidad del niño para comprender, opinar, decidir y participar se va formando de modo gradual, en concordancia con su evolución y en manera progresiva. En tanto los adultos siguen teniendo responsabilidades de cuidado y protección hacia las infancias, pero siempre desde un enfoque de escucha activa, reconociendo al niño a medida que su capacidad va creciendo.

Duarte (2022) da especial relevancia a la “visibilidad de opiniones y percepciones de los niños acerca de sus necesidades de desarrollo” (p.136), asimismo plantea que se debe “tener en cuenta las diferentes maneras que utilizan los niños para expresarse a través de sus múltiples lenguajes, sus conocimientos y sus experiencias” (p. 73). En este sentido el adulto ejerció una escucha activa prestando atención a las diferentes formas de comunicarse de las infancias, es por ello que como un recurso esencial durante los talleres fue necesaria la incorporación de diferentes mediadores lúdicos para promocionar en los niños el rol de autores de sus propias historias al mismo tiempo que se los reconocía como sujeto de derecho.

Asimismo, nos encontramos ante el desafío que requirió ser un adulto dispuesto y sensible para escuchar las voces de los niños, siendo necesario para ello ser un adulto comprometido con las infancias y con la habilidad a escucharlos más allá de lo que tenían para decir verbalmente, manteniendo respeto por sus tiempos (Duarte, 2022). Fue un trabajo constante por parte del equipo de psicología poder buscar maneras y diferentes dinámicas de intervención para que esta escucha respetuosa pudiera desarrollarse. Esto fue muy relevante, teniendo en cuenta que nos vimos en la necesidad de construir vínculos de confianza que favorecieran a los niños para que se sientan seguros a la hora de expresarse.

En base a estos planteos, uno de los caminos elegidos para llevar a cabo los talleres fue la utilización del Modelo 5D. Dicha propuesta fue desarrollada por Michael Cole y tenía como fin colaborar en el desarrollo cognitivo de niños y niñas, por medio de la utilización de actividades lúdicas, informática y un personaje ficticio que actuaba como mediador entre los niños y los adultos (Cole, 1999). Nos pareció pertinente dar lugar a esta herramienta para las intervenciones puesto que fue a través de un personaje imaginario que pudimos dar sentido a las voces de los niños, dando lugar al nuevo paradigma de participación que se desarrolló más arriba.

Por medio de este modelo incorporamos para trabajar durante todo el año los personajes de la “Maga y su gato” como elementos mediadores entre el equipo de psicología y los niños. Duarte (2022) propone que estos elementos medidores son necesarios para facilitar el vínculo entre el adulto y el niño. Para introducir el personaje de la “Maga” comenzamos contando que habíamos encontrado una bolsa que contenía un cofre, el cual sería para comunicarnos con la ella. Muchos niños participaron indicando que también habían visto la bolsa “en el barrio” incluso mencionaron que tenía los colores del camaleón, en ese momento el equipo de psicología no interrumpió los intercambios que empezaron a

generarse entre el grupo, sino que priorizamos sus voces, buscando ser atentas y receptivas a lo que ellos expresan.

Se dio lugar y tiempo para que los niños continúen desarrollando el relato por medio de su imaginación, reconociendo que este aporte que estaban haciendo era mucho más que imaginar, sino que estaban siendo partícipes y creadores a la vez, en tanto ejerciendo uno de sus derechos. Duarte (2022) refiere que para que un adulto sea “sensiblemente escucha de las voces de los niños” (p. 244) requiere controlar sus expectativas en cuanto a las respuestas que las infancias puedan dar y a su vez ser respetuoso de sus tiempos. Por lo que antes de reconducir la idea al relato de la bolsa de la “Maga” que llevamos planificado se optó por dar flexibilidad al mismo y que sus voces cuenten que paso. No se percibió por parte del equipo el interés por terminar nuestra historia sino que en este momento entendimos que dar ese tiempo a los niños de intercambio e imaginación debía ser una prioridad, de este modo ellos mismos crearon un relato compartido generando en el aula, no solo un espacio en el que ellos fueron escuchados sino, un espacio en el cual se convirtieron en productores de sentido. Este planteo fue tenido en cuenta de forma transversal durante el año de intervención.

En esta instancia se pudo observar cómo los niños al ser escuchados fueron creando un vínculo de confianza con el equipo de psicología. A la vez que la narrativa de la “Maga” pasó de ser un recurso introducido y con relatos creados por el equipo de psicología para convertirse en una historia compartida, donde los niños la llenaron de significados y la enriquecieron con sus participaciones apropiándose de ella. De este modo, el equipo comenzó a conocer características del grupo de niños identificando sus formas de comunicación y expresión entre pares así como con sus adultos referentes en la escuela. A través de diferentes dinámicas se les fue dando lugar a sus voces para poder continuar con las siguientes intervenciones.

Cada encuentro se iniciaba leyendo la carta enviada por de la “Maga”, con la que se recuperaba la actividad de la semana anterior y a su vez se introducía la consigna del nuevo encuentro. Esto generaba muchas expectativas en los niños, se notaban entusiasmados al escuchar lo que la “Maga” tenía para decirles y estaban atentos a las preguntas de formato abierto que se presentaba en la carta para contestar. Optamos por este estilo de preguntas ya que notamos que era una forma de enriquecer mucho el intercambio, no había respuestas correctas o incorrectas, por lo que los niños podían hacer oír sus voces y se les permitía ser protagonistas de lo que querían contar. Asimismo era una manera de fomentar el intercambio a nivel grupal.

En esta línea, Angeriz y Akar (2024) sostienen que la utilización de estos “abordajes grupales y lúdicos resultaron ser muy potentes, en tanto propiciaron encuentros entre niños y niñas desde el lugar del disfrute” (p.85). A su vez los niños le enviaban sus respuestas, sus voces, lo que tenían para hacer oír, en la medida en que estas eran recibidas, ellos se consolidaron como “interlocutores válidos” (Duarte, 2022, p.34) Por lo que en cada encuentro tener una devolución de lo que habían enviado les daba reconocimiento a sus voces.

Etchebehere (2012) propone como eje principal en la Educación Inicial favorecer la adaptación social, por medio de palabras como “por favor” y “gracias”, a su vez que se desarrolle el trabajo en grupo así como la resolución de conflictos y el respeto por las diferencias del otro. Este respeto por la diferencia del otro da cuenta de la necesidad de que los niños sean escuchados pero a su vez escuchen a sus pares y que entre pares sus voces también tengan sentido. Para cumplir estos objetivos un recurso privilegiado a lo largo del ciclo de talleres fue el uso de las narrativas, ya que promovían el intercambio así como el respeto por las voces de todos los participantes.

En consonancia con esto, se trabajó con el cuento *Elmer: el elefante de colores* de David McKee (1989). La lectura del mismo, al igual que las cartas también fueron acompañadas de preguntas abiertas (¿qué le pasaba a Elmer?, ¿por qué se quería parecer a otros?). Al contestar estas preguntas se lograba que los niños más allá de reconstruir la historia, sean capaces de construir sentidos propios y a su vez expresarlos. Para continuar con esta actividad luego de las preguntas se propuso realizar un collage con la silueta de Elmer, hubo varios niños que prefirieron colorear la silueta y nos lo hicieron saber.

Lansdown (2005) refiere que para que el niño se exprese y haga saber lo que quiere es obligación de los adultos crear un ambiente que así lo propicie, ante este pedido el equipo de intervención accedió, cabe destacar que si bien fuimos flexibles en cuanto al modo de realizar la propuesta en ningún momento se cambió el objetivo de la misma. En este sentido, se habilitó un espacio donde se reconoció la habilidad del niño para decidir en función de su participación y capacidad, sin perder de vista que hay decisiones donde se requiere cierta autonomía recordando que esta se adquiere de modo gradual. Por lo que, más que flexibilidad en el taller se producían oportunidades donde los niños se sentían partícipes, en tanto sujetos de derechos activos.

Del mismo modo, se entiende que escuchar las voces de los niños significa también escuchar sus silencios o los momentos en los que prefieren no participar. Lansdown (2005)

deja en claro que expresar la opinión es un derecho y no un deber, por lo tanto si el niño no tiene interés de expresarse no se le debe obligar. No obstante Alfageme et al. (2003) sostiene que la escucha no se limita solo a oír, algo que hacemos de forma biológica. Es mucho más complejo, y aquí entra en juego el “adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños” (Duarte, 2022, p. 11).

Los silencios que los niños manifestaron durante la práctica o las negaciones a participar como se dieron en diferentes oportunidades también eran una forma de comunicarse. El equipo de intervención buscó ser sensible en esos momentos y si bien se les invitó a participar más de una vez no se les exigía que lo hagan, antes bien se respetaba la decisión del niño que muchas veces observaba al resto de los compañeros o algunos niños específicos simplemente realizaban otra consigna alternativa acompañados por una integrante del equipo de intervención.

Estas oportunidades fueron muy enriquecedoras considerando que “no escuchar a los niños es una forma de negarles existencia...de negarles su presencia pública” (Alfageme et al, 2003, p. 38). En este sentido, se procuró generar espacios donde los niños se sientan cómodos al momento de expresarse y construir significados en cuanto al cuidado de sí y de otros, dando oído a sus voces por medio de “un lenguaje lúdico que les permitía ir más allá de lo que podían decir con palabras” (Angeriz y Akar, 2024, p. 85).

Es de primordial importancia comprender que escuchar las voces de los niños trasciende eso que se puede oír, sino que implica escuchar cuando hay negativas, escuchar cuando hay silencios y sobre todo estar dispuestos a ser flexibles con las propuestas que presentamos, entendiendo que los niños son expertos en sus vidas (Duarte, 2022), por lo tanto darles participación en los asuntos que les conciernen, teniendo en cuenta su autonomía progresiva, es reconocerlos como sujetos activos de derechos.

4. 2. El proceso de autoría de pensamiento en educación inicial.

Cómo se desarrolló en el apartado anterior, la escucha de las voces de los niños es necesaria para reconocerlos a ellos como sujetos de derecho, pero dicho apartado se desarrolla desde la responsabilidad del adulto como garante de sus derechos (Martínez y Ligeró, 2003). En el presente eje pretendo analizar la experiencia dando lugar a los niños

desde su autoría del pensamiento (Fernández, 2000b), posicionándose como protagonistas de la producción de sus sentidos y dando un lugar primordial a lo que pasó en la escuela cuando los niños expresaron, significaron y crearon en cada encuentro. Por lo tanto, más allá de pensar a los niños como sujetos de derechos y a los adultos como garantes de los mismo nos interpela saber cómo llegamos a dar participación a las infancias en lo que concierne a sus asuntos.

En consecuencia, referir que las voces de los niños deben ser escuchadas nos direcciona de forma casi inmediata al concepto de autoría de pensamiento planteado por Fernández (2000b), “como el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (p. 117).

En esta definición se distinguen dos puntos importantes, en primera instancia la autora refiere a la autoría como un proceso y en segunda instancia como un acto de producción de sentido. Este análisis del concepto resultó favorable para la presente sistematización, teniendo en cuenta que durante los talleres estos elementos se tornaron indispensables para las diferentes interacciones que se dieron con los niños. En cada encuentro se buscó respetar sus tiempos en la realización de las consignas al igual que en los silencios que se hacían presentes. Reconociendo a la autoría no solo como el producto material final sino que se buscaron diferentes herramientas mediadoras para que el niño pueda ser productor de sentido. A lo largo del presente apartado se hará un recorrido por dichos mediadores.

Al indicar que la autoría de pensamiento es un proceso entonces se entiende que no es algo innato sino que se va construyendo con el transcurso del tiempo. Es lo que permite al sujeto historizarse, constituirse como actor y por lo tanto biógrafo de su propia historia (Fernández, 2000a). Por esto mismo, no es algo que se da de forma inmediata, sino que se desarrolla en el transcurso de la vida. En este sentido, comprender este proceso supone entender que para que los niños tengan autoría de pensamiento deben tener a su vez oportunidades sostenidas para la producción de sentidos así como para que cada niño exprese aquello que piensa y siente.

Guiadas por esta idea, los talleres llevados a cabo en la escuela tuvieron continuidad y en cada uno de ellos se dió lugar a los niños para significar las experiencias que fueron adquiriendo. En base a esto podemos hacer dialogar el concepto de autoría con los planteos de Duarte (2022) sobre autonomía progresiva “como la consideración de las capacidades del niño en función del momento del desarrollo en el que se encuentra y sus logros alcanzados” (p. 73). Por lo tanto entender a la autoría como un proceso y que el niño va adquiriendo autonomía de forma gradual en los temas que le competen nos direcciona a

entender al niño como un sujeto autor. Un sujeto autor que se va construyendo a través del acompañamiento y el reconocimiento.

Posicionarnos desde esta perspectiva durante los ciclos de talleres, favoreció el desarrollo de dinámicas donde las voces de los niños tomaron un lugar privilegiado. Es por ello importante entonces entender a la autoría como el acto del niño en la producción de sus sentidos. Donde el niño deja de ser un sujeto pasivo y en base a lo que piensa toma sus decisiones.

Fernández (2000b) señala que uno de los obstáculos que se identifican al trabajar con niños son los desafíos que ellos presentan para reconocer sus producciones como propias. Si bien la autora destaca este posicionamiento desde el ámbito clínico sus aportes ofrecen una herramienta valiosa para realizar el análisis crítico en esta sistematización de experiencia en el ámbito escolar. Bajo esta perspectiva, es necesario interpelarnos cómo en la escuela se pueden generar espacios donde los niños se vean beneficiados y reconocidos a la hora de producir significados.

Durante la práctica se dio lugar a que los niños puedan dar significado a sus creaciones a través de la inclusión de diferentes mediadores lúdicos. La utilización de estos mediadores promovieron instancias que dieron lugar a los niños para ser autores y productores de sentidos, potenciándolos como sujetos autores de sus vidas. Cabe destacar que para acompañar a la autoría como un proceso, durante todo el año de intervención, se trabajó con el recurso mediador del Modelo 5D, donde con los personajes de la “Maga y su gato” pudimos mantener una continuidad de la cotidianeidad de los sucesos de los niños.

Mantener este mediador de forma continua favoreció el proceso de autoría ya que se les daba lugar y tiempo para que realicen las preguntas que querían hacer, a su vez era un tiempo de intercambio entre pares así como con el equipo de psicología en la que los niños traían al ámbito escolar lo que les estaba sucediendo. Asimismo, los niños manifestaban sus preocupaciones y diferentes cuestiones que les generaban alegrías o que a su vez les hacía sentirse bien. Semana a semana, en cada encuentro con el equipo, se los observaba entusiasmados, a la espera de la carta de la “Maga”, ya que sabían que era por ese medio que les presentaríamos la actividad del encuentro.

Siguiendo por esta línea, Angeriz y Akar (2024) sostienen que las acciones también participan en la construcción de experiencias subjetivantes, por lo que estas dinámicas que se presentaban en cada taller constituían diferentes modos de estar en la escuela, dando lugar a las acciones de los niños como productoras de sentidos. Más allá de las

producciones materiales que realizaban o la actividad en sí se denotaban autores de su propia historia. Cada planificación promovió que el niño pueda hallar sentido reconectando la tarea con la experiencia.

Para lograr un acercamiento con el personaje de la “Maga” se propuso a los niños que realicen un dibujo para enviarle en el cofre, en el que le cuenten quiénes y cómo eran ellos, qué cosas les gustaba y cuáles eran sus intereses. La propuesta no determinaba producciones gráficas específicas, sino que habilitaba un espacio para que cada niño, a través de su producción, diera sentido a aquellas cosas que estaba preparado para contar, sin sentir que el adulto le estaba imponiendo qué expresar. Asimismo entendemos que la autoría de pensamiento (Fernández, 2000b) es un proceso progresivo, por lo que se tuvo en cuenta las singularidades de las infancias.

El cofre, además de constituirse como un medio para hacer llegar los dibujos a la “Maga”, se convirtió en un recurso que posibilitó a los niños saber que había un otro disponible para recibir sus producciones posicionándolos como seres pensantes y creadores de significados. Asimismo se generaron espacios de intercambio en el que cada niño relataba lo que había dibujado, atribuyéndole sentido a su producción. Ante esto, fue necesario priorizar una escucha respetuosa, sin imponer interpretaciones, dando validez a lo que el niño tenía para narrar. En este sentido el dibujo más allá de ser una creación gráfica se convirtió en un modo de expresión de las infancias, donde lo dibujado en sí cobró sentido cuando los niños lo representaron como propio y de su autoría (Fernández, 2000b).

Del mismo modo, en distintas oportunidades una herramienta que nos permitió habilitar la escucha y reconocer al niño como autor fue que se continuará un relato. En estos casos se observó, de forma recurrente, que no continuaban las historias de modo repetitivo ni ajenos a su realidad, sino por el contrario, completaron el relato con sus propias vivencias y hechos cotidianos, siendo en ocasiones, cada historia diferente por lo tanto cada niño se transformaba en autor de su propia historia. Se destaca aquí lo valioso al ver que los niños se apropiaron de dichos relatos y pudieron recrear las historias generando asociaciones y producciones simbólicas (Kachinovsky, 2016).

Un punto importante a destacar es el acompañamiento que el equipo de psicología mantenía con los niños al desarrollar estas historias, para una mejor escucha nos disponíamos en subgrupos, dando validez a lo que los niños narraban y buscando el respeto y la escucha activa entre todos los participantes. En este sentido Fernández (2000b) sostiene la importancia de hacer que el relato circule para que las experiencias

sean reconstruidas en tanto, pensables, ya que se da un espacio donde se reconocen las diferencias posibles entre el grupo de pares y esas son las que potencian la autoría.

Si bien, el trabajo en subgrupos favoreció la escucha, lo valioso de la experiencia fue que el equipo de psicología pudo dar notoriedad a las singularidades de cada niño. Por lo tanto, al tener en cuenta estas individualidades pudimos tener un acercamiento a todos los niños con los que trabajamos. Asimismo, se generaron situaciones de intercambio entre ellos donde, de forma mutua, se reconocían como protagonistas de sus historias. De este modo se buscó potenciar al niño para que sea capaz de reconocerse como autor de las mismas. En otras ocasiones, la manera de completar las historias se relacionaban unas con otras por lo que el relato se volvía compartido.

Fernández (2000a) refiere que para que esto suceda es necesario de un otro que acompañe y que de reconocimiento a sus producciones, posicionándolos como sujetos autores. Sin embargo, la autoría no se agota en ese reconocimiento, sino que también implica que el sujeto pueda asumirse como responsable de aquello que piensa y produce. En este sentido, Fernández (2000b) sostiene que “pensar, supone responsabilizarse por lo pensado” (p. 127), es decir, la autoría de pensamiento implica que el sujeto reconozca sus producciones y se apropie de ellas.

Por lo tanto, cuando se trabaja con niños es fundamental favorecer su protagonismo frente a sus creaciones y permitir que ellos mismos le atribuyen significado. En estas oportunidades, el equipo no negó ni invisibilizó las historias que los niños iban contando y creando sino que se generaron espacios y tiempos de escucha activa. Retomamos los aportes de Duarte (2022) quien señala la importancia de tener en cuenta la autonomía progresiva del niño dando lugar a sus formas de comunicarse para transmitir sus vivencias. Se dieron situaciones en las que, a través de las diferentes dinámicas utilizadas por el equipo de psicología, los niños encontraban un espacio para expresar sus vivencias dando cuenta de esta autonomía progresiva y además encontrando un lugar y reconocimiento como un ser pensante.

En otra instancia se abordó la temática de la diferencia utilizando como disparador el programa de investigación “Uruguay SUB200²”. Se presentó en la clase un video mostrando la diversidad del mar uruguayo y luego se le propuso a cada niño realizar un animal marino utilizando un material de modelado de la figura. Mientras realizaban la

² Uruguay SUB200 se trata de una propuesta impulsada por el trabajo transdisciplinario y de investigación en aguas marinas uruguayas. <https://uruguaysub200.udelar.edu.uy/>

producción también se habilitó la palabra, por lo que los niños iban contando lo que realizaban y por qué habían elegido ese animal. Al acompañar la producción con las narrativas se logró transformar el acto motriz en un acto de comunicación y pensamiento, dando lugar una vez más al niño desde la autoría de pensamiento a su vez que se destacaron las singularidades en las producciones.

Es así que, desde la dimensión de la autoría como proceso, a este taller se le da continuidad en el siguiente donde las mismas creaciones fueron pintadas por los niños. Lo relevante en este momento fue que cada niño reconoció su pieza, por lo que las mismas tenían una carga significativa especial para cada uno y las pudieron identificar como propias. Más allá del entusiasmo que se percibió por terminar sus producciones al igual que el disfrute por pintar los animales que ellos mismos habían creado, lo que resulta significativo es que a pesar de que habían pasado días antes de que puedan pintar y volver a tener en sus manos cada pieza, cuando la vuelven a tener la reconocen como propia pero además la siguen transformando y siguen trabajando sobre ella, responsabilizándose ante las mismas y volviéndola a llenar de significado por medio de las pinturas. Posteriormente, a pedido de la maestra, las piezas fueron guardadas para exponer ante las familias en una muestra, siendo sumamente importante el valor y el reconocimiento que la institución realizó sobre las diferentes producciones de las infancias, esta escucha de las voces es lo que da lugar para que el niño pueda sentirse autor.

Por otro lado, al tener en cuenta los planteos de Winnicott (1971) quien sostiene que el juego es el elemento privilegiado para la creación y para encontrarse con uno mismo, fue utilizado como un mediador primordial en nuestras prácticas. Cada taller fue planificado en torno a diferentes dinámicas lúdicas. Las mismas permitían que los niños además de divertirse y sentirse alegres fueran autores de sus historias. Con el juego reglado se buscó potenciar el cuidado de sí y de los otros. No siempre las reglas fueron aceptadas con total disposición sino que se generaban espacios de diálogo que habilitaron la comunicación y la escucha activa, dando lugar a cada niño para que pueda expresarse y también ser partícipe de los juegos desde su propia decisión.

En esta línea, Angeriz y Akar (2024) sostienen la relevancia del juego para generar encuentros entre los niños que sean disfrutables y les conduzca a ser productores de sentido, a su vez que les permite “invertir el mundo como un lugar confiable” (p. 85). Por lo tanto, el juego no se limitó simplemente a actividades recreativas divertidas, sino que se utilizó de modo transversal como un mediador privilegiado para que los niños sean creadores de sentido, en tanto sujetos autores de pensamiento.

Durante la práctica fue un factor importante el reconocimiento que podíamos darle a los niños sobre sus producciones. Se destaca que los encuentros que se realizaron tuvieron continuidad, la carta de la “Maga” anexaba un encuentro con el otro, así como algunos talleres tenían dinámicas que se retomaban de un encuentro a otro. Además, las producciones siempre tenían un propósito, o se las dejaban para exponer y luego se las llevaban a sus casas o eran guardadas en un cofre para ser vistas por la “Maga”. Con estas acciones no había un fin estético de las producciones, en cambio, se buscó generar un peso importante en las producciones de las infancias, dando sentido y significado a lo que realizaban, reconociéndolos como autores y creadores de su historia. Cada dibujo, cada pieza creada, cada narrativa no era dotada de sentido sin dar escucha a lo que los niños tenían para decir de ellas y si ellos no las reconocían como propias. Durante el año se buscó a través de diferentes mediadores lúdicos reconocer las autorías de pensamiento en base a sus singularidades. Entendiendo también que no es algo que pasa de casualidad sino que su pensar y su sentir dieron lugar a esas producciones. Con esto se buscó “devolver al sujeto algo de reconocimiento de su autoría” (Fernández, 2000b, p. 117).

4. 3. La transición familia-escuela como proceso de continuidad

Luego de reconocer a los niños como sujetos de derechos y productores de sentido, el análisis de la experiencia llevó a preguntarme cómo se inicia esa producción de sentidos y dónde comienza a construirse la autoría de pensamiento. Por lo que es importante reconocer que estos aspectos no son procesos que se dan sólo en el ámbito escolar, sino que comienzan mucho antes, desde las primeras experiencias de vida.

En este sentido se considera a la familia como la base de la sociedad y el lugar esencial para el desarrollo infantil (AGNU, 1989), ya que allí se configuran las primeras experiencias que contribuyen a la constitución de la subjetividad. Por lo tanto, cuando los niños llegan a la escuela no lo hacen como una hoja en blanco, sino que ya tienen sentido constituido y propio, por lo que el deber de la escuela no es iniciarlos en la construcción de sentido, sino que debe reconocerlos y al mismo tiempo dar continuidad a esos procesos que ya han sido iniciados. Ante esto la escuela les devuelve una imagen de sí mismos a la vez que comienza a ser parte de sus historias (Janin, 2016).

Esto nos remite a los planteos de Fernández (2000a), quien postula que antes del ingreso a la escuela los niños son referenciados por su posición en la familia como los hijos, nietos o hermanos de alguien. En cambio, luego del ingreso a la institución toman rol de protagonistas ya que es el primer lugar (o el más común) donde se les reconoce por sí mismos y a la vez la escuela es un lugar que les pertenece.

En la misma línea, la ANEP (2023), explica que esta transición que ocurre en la vida de los niños no es un acontecimiento aislado, ni que sucede de forma drástica, en cambio sostiene que se trata de un proceso de iniciación que debe mantenerse continuo. A la vez que se considera que el mayor protagonista de estos cambios son los niños, por lo tanto constituye e interviene en sus producciones subjetivas, por ende, no debe imponer una ruptura entre la familia y la escuela ya que las infancias se desarrollan simultáneamente en ambos ámbitos.

A partir de estos planteos, en el siguiente apartado se pretende analizar las experiencias llevadas a cabo durante la práctica que favorecieron la transición familia-escuela como un proceso de continuidad. Se dará cuenta de cómo las experiencias que los niños tienen en la escuela y en sus casas no las integran de forma aislada, sino que constituyen sentido en ellos de forma mutua. Del mismo modo, durante el análisis de la experiencia, se comprendió que las familias y la escuela no actúan de forma independiente sino que deben construir una red entre sí para afrontar estos procesos de transición (Dabas, 2000).

Durante la práctica el equipo de psicología buscó incorporar dinámicas que favorecieron a los niños para que pudieran integrar en la escuela las experiencias que traían de sus casas así como trasladar a sus hogares lo vivido en la escuela, siendo ellos protagonistas de ambos escenarios. Es de esta manera que se comprende a la “escuela como el primer lugar extrafamiliar, propio del niño” (Fernández, 2000a, p. 133), teniendo un valor subjetivo sumamente significativo en su vida. Más allá de ver la transición a Nivel Inicial como un proceso de adaptación, se buscó promover este cambio dándole sentido como un proceso continuo, donde la historización de los niños no sufra fractura entre el ámbito familiar y la escuela, sino que se construya como un todo en sus historias. Asimismo, se reconoce, que si bien la educación inicial en Uruguay es obligatoria desde los cuatro años, existen otros espacios que habilitan que estos procesos puedan darse antes, ya sean en los centros CAIF, CAPI u otros centros privados.

En relación con esta idea Etchebehere y Duarte (2012) realizan aportes sumamente valiosos ya que proponen cambiar el término “adaptación” por familiarización, argumentando que al hablar de adaptación caería toda la carga sobre los niños, en cambio

con el concepto de familiarización este proceso se entienden como bidireccional, donde los actores involucrados son tanto los niños como sus familias y la escuela. A lo largo del año, fue una idea que como equipo incorporamos para abordar las planificaciones así como los diferentes talleres que tuvimos con las familias.

Desde el inicio de los encuentros se buscó que las experiencias familiares y cotidianas de las infancias tuvieran un espacio dentro del ámbito escolar. Las actividades propuestas tuvieron como objetivo que los niños no se desliguen de sus historias, por lo que se recuperaron las vivencias diarias de los niños más allá de la escuela. De aquí que realizamos una actividad donde se les propuso transitar por un día de “Nube”, el gato de la “Maga” y debían ir resolviendo diferentes problemáticas que se le presentaban, las situaciones tenían que ver con las acciones cotidianas que las infancias transitan en el día a día. Una de ellas era ayudar a “Nube” a curar una lastimadura, en ese momento uno de los niños dijo “cómo mi mamá que es doctora”, otro episodio se relacionaba con el momento de ir a dormir y debían ayudar al gato a encontrar su manta, aquí otra niña intervino comunicando que ella también tenía una manta favorita.

Estas intervenciones permitieron observar cómo los niños integraban espontáneamente sus experiencias cotidianas al espacio escolar, evidenciando que, desde su subjetividad, la casa y la escuela no constituían ámbitos escindidos. Por el contrario, sus vivencias circulaban entre ambos escenarios, configurándose como una experiencia integrada. Ante esto las familias fueron tomando lugar en el aula, aun sin que el equipo de intervención realizará una actividad específica para dar lugar a tal hecho.

En base a lo anterior pudimos pensar la transición como procesos y cambios que se dan a lo largo de toda la vida y que involucran dimensiones emocionales, cognitivas, sociales, entre otras. Siguiendo a Vogler et al. (2008), el ingreso a la educación inicial constituye una transición vertical, en tanto implica el pasaje hacia una nueva etapa dentro de la trayectoria educativa y supone transformaciones en los roles, las relaciones y las expectativas tanto de los niños como de sus familias.

Sin embargo, el presente análisis se centra especialmente en las transiciones horizontales, entendidas como aquellos desplazamientos diarios entre escenarios de vida, como el pasaje entre el hogar y la escuela, ya que fue en estas experiencias donde se identificaron los procesos más significativos durante la práctica.

Por lo tanto, acompañar estas transiciones de los niños como proceso de continuidad implicó ir más allá de la escucha de las voces de las infancias. Fue necesario ampliar la mirada hacía la red de cuidado que las sostienen. Se dieron muchos casos en los cuales conocer los contextos y las situaciones permitieron entender lo que los niños expresaban durante los encuentros.

Bajo esta línea de análisis, la continuidad que debe darse en la transición que implica el comienzo de nivel inicial no se limita solamente a la institución y la familia, sino que precisa posicionarse al niño como un sujeto activo en este proceso. En concordancia con Janin (2016) la mirada tanto de la escuela como de las familias son importantes en las representaciones que los niños crean de sí mismos. Por lo tanto, es importante habilitar espacios para que sus producciones cobren sentido.

Siguiendo esta perspectiva, son interesantes los postulados de Fernández (2000a) cuando propone que la escuela es un lugar privilegiado donde los niños transitan vivencias que son conocidas sólo por ellos, en tanto si ellos no las cuentan sus referentes no las pueden adivinar, hablando en este sentido más allá de los aprendizajes de la currícula obligatoria que se da en la escuela y transportándolo a la creación de significados.

Una experiencia que permitió visibilizar la continuidad entre familia y escuela, siendo los niños el puente de comunicación, se dio cuando algunos de sus referentes, al enterarse que el equipo de psicología estaba trabajando con ellos, nos expresaron entender porque sus hijos hablaban de una “Maga” y de diferentes situaciones que ocurrían en los encuentros. Comprendimos que las infancias habitan ambos lugares de manera interdependiente, por lo que hay vivencias que van a llegar a las familias por medio de las voces de sus hijos, es decir, los niños se convierten en mediadores entre lo que sucede en la casa y la escuela. Siendo esto significativo ya que de este modo podían llevar y transmitir a sus redes de cuidado ideas y opiniones de lo que les sucedía (Duarte, 2022). Por lo tanto sus experiencias fueron recuperadas más allá del aula, lo que demostró que más allá de desarrollar una consigna específica, los niños se posicionaron como productores de sentido.

Las producciones elaboradas en los talleres cobraron un sentido particular al formar parte de distintos escenarios significativos para los niños. En algunas oportunidades eran llevadas a sus hogares, en otras se dejaban en el salón, y algunas eran introducidas en el cofre para que la “Maga” pudiera verlas. De esta manera, lo que el equipo de psicología pretendía era dar la continuidad necesaria entre los diferentes lugares que transitaba el niño, y a los cuales pertenecía. Esta idea dialoga con Janin (2016), quien sostiene que aquello que deja

huellas en las infancias no son únicamente los acontecimientos en sí mismos ni las producciones que llevan consigo, sino las vivencias entendidas como "el modo en que los hechos se inscriben y se ligan en cada uno" (p. 2). Asimismo, la autora destaca la importancia de que exista un otro que otorgue reconocimiento y significado a aquello que los niños producen, expresan y piensan. En este sentido, que los referentes familiares recibieran esas producciones y las valoraran constituía un elemento central para sostener la continuidad entre la escuela y el hogar.

Al igual que cuando los niños nos contaban en la escuela cosas que habían hecho en sus casas, tanto al equipo de psicología como a sus maestras, era importante que sus palabras tuvieran validez, de este modo se favoreció la transición (Vogler et al., 2008) ya que el niño podía sentir que lo que formaba parte de su vida en la escuela era importante en su casa y viceversa.

En este sentido las familias, las maestras, y los demás actores que intervienen en la escuela deben establecer nexos para acompañar y sostener las transiciones que diariamente se dan en las vidas de los niños (Dabas,2000). Son pertinentes los aportes de Torío López (2004) quien sostiene la importancia de generar diálogo entre la institución educativa y la familia.

Con este propósito se realizaron talleres destinados a las familias que constituyeron un espacio donde además de brindarse información sobre temas de interés para la edad evolutiva de los niños, se habilitaron espacios de escucha e intercambio. Por este medio las familias manifestaron diferentes incertidumbres o preocupaciones por las que estaban transitando. Destacamos lo favorables de estos encuentros ya que comprendimos que si bien los niños son los que habitan la escuela, sus familias son parte de estos procesos de transición, en tanto, brindarles herramientas y espacios de intercambio fue muy oportuno para hacerlos sentir para estos cambios.

En uno de los talleres abordamos la temática del pasaje de Educación Inicial a Educación Primaria. Si bien este pasaje genera ciertas expectativas en los niños, las familias también estaban atravesando diferentes dudas e incertidumbres, el hecho de tener un lugar donde expresarse e intercambiar con otros referentes y con el equipo de psicología permitió que las familias puedan resignificar las preocupaciones que estaban atravesando, al mismo tiempo que se sintieron acompañadas en este proceso de transición.

Asimismo se efectuaron entrevistas con familias que así lo solicitaban o con referentes específicos a pedido de la institución. En estas instancias se pudo visibilizar las singularidades de las diferentes familias ya que manifestaban diferentes problemáticas que estaban atravesando a nivel familiar, como ser separaciones, desbordes con la crianza, dificultades económicas. Del mismo modo, durante el ciclo lectivo ya iniciado, se acompañó la llegada de familias migrantes que atravesaban el desafío y la preocupación de la inserción sociocultural (Dabas, 2000).

En este sentido pudimos observar como hay situaciones que pueden complejizar las transiciones escolares ya que hay múltiples cambios que se están atravesando.

Esta experiencia permitió comprender que la transición familia-escuela es singular para cada niño y su familia ya que está atravesada por las historias y vivencias individuales.

En este sentido fue indispensable que a la hora de planificar los talleres estas singularidades se tengan en cuenta, que al trabajar con niños es necesario conocer su contexto y sus condiciones socioeconómicas (Janin, 2022). Esto fue posible gracias a la construcción de un vínculo cercano con las infancias y sus referentes adultos, generado a partir de la presencia sostenida en la institución, la escucha de sus experiencias y la apertura de espacios de intercambio. En este sentido, los planteos de Duarte (2022) resultan especialmente pertinentes al destacar que las infancias conocen sus propias necesidades y pueden expresarlas cuando encuentran oportunidades reales para hacer oír su voz.

5. Aprendizajes y elementos a comunicar.

En este apartado encuentro pertinente reflexionar sobre el papel del niño en la sociedad actual. Esto llevó a cuestionarme como estudiante de psicología sobre los espacios habilitadores que debemos gestionar como adultos para dar sentido a las necesidades, opiniones e intereses de las infancias. Asimismo, otra interrogante que entra en juego es entender qué implica habilitar espacios de escucha de las voces de los niños, sin hacerlo desde un enfoque permisivo, todo esto sin dejar de ser sus adultos cuidadores y garantes de derechos (Duarte, 2022).

Durante la recuperación de las vivencias a lo largo de la práctica, pude comprender que habilitar la escucha activa y poner límites a los niños no son cuestiones opuestas, antes bien, se complementan unas a otras. Por un lado, la escucha implica posicionar al niño

como sujeto de derecho, capaz de ser partícipe según su autonomía progresiva, en tanto se lo reconoce como interlocutor válido (Duarte, 2022), mientras que cuidar conlleva acompañar esa escucha resguardando las necesidades del niño.

Al llegar a esto, entonces nace una nueva interrogante, quiénes son los responsables de comprender y resguardar estas necesidades. Por lo que retomando los aportes de Bustelo (2005), redefine a quién pertenecen los derechos de las infancias y nos hace partícipes a todos como sociedad, ya que todo se entrama en una red de relaciones. En este sentido, comprender la transición familia-escuela como proceso de continuidad es fundamental, por lo que fue necesario generar espacios que posibiliten intercambios entre ambos lugares para reconocer al niño como productor de sentido, así como protagonista de su vida.

En consecuencia, para construir la experiencia fue necesario pensar en el trabajo constante del equipo de psicología, llegando a entender que ser flexibles ante las planificaciones cuando se generaban contratiempos, o cuando los niños manifestaban sus ideas fue parte del proceso para dar lugar a sus voces. Por lo que la metodología de taller exigió una evaluación constante para que cada propuesta mantuviera su sentido de intervención. Antes de transitar la práctica tendía a pensar la escucha de las voces de los niños como la posibilidad de que pudieran expresar aquello que deseaban comunicar. Sin embargo, luego de esta experiencia formativa, pude comprender que escuchar implica también reconocer los silencios, respetar los tiempos singulares y revisar constantemente el lugar que ocupamos los adultos dentro de esa relación. A partir de esto sostengo que el juego no constituye únicamente un recurso metodológico, sino un lenguaje mediante el cual los niños producen sentidos, elaboran sus vivencias y comunican aspectos de su subjetividad que muchas veces no logran expresar mediante el lenguaje verbal.

A través de este proceso de sistematización reconozco que mi formación profesional no se desarrolló solo con los aportes teóricos y prácticos obtenidos, sino que fue construido y consolidado junto a los niños, las demás estudiantes, las docentes así como en los espacios de supervisión. Por lo tanto, los intercambios que se generaron a lo largo de la trayectoria con un otro fueron constructores de conocimiento. Asimismo, la presencia de estudiantes de Psicología dentro de la institución también tuvo un impacto en las infancias, fue interesante al momento de las presentaciones en el primer encuentro como ellos preguntaban quiénes éramos y qué significaba ser estudiante de psicología. Esto sin duda generó una apertura de horizontes en sus posibilidades futuras, ya que se pudieron pensar en su trayecto académico presente y futuro.

Desde los comienzos de mi carrera he sentido mucho interés por la psicología y la educación en las infancias, sin embargo reflexionar sobre la práctica me permitió percibir que si bien hay aspectos que son cotidianos en el ámbito escolar, antes de transitar por la escuela como practicante de psicología pasaban inadvertidos para mí. Esto generó responsabilidad en mí como futura profesional, comprendiendo que mi formación permanente será necesaria para contribuir en estos contextos.

Tal como refiere Fernández (2000b) para que el adulto reconozca la autoría de pensamiento del niño debe primero ser autor él mismo, sistematizar la práctica me dejó ser autora, me llevó a producir sentidos y darle aún mayor valor a la práctica realizada en la escuela, no concibiéndola como un punto de cierre del trayecto de mi carrera sino como una experiencia habilitadora a construir nuevos sentidos. Con la esperanza también de que este trabajo sea un insumo útil para quienes estén interesados en estas mismas temáticas, y porque no para despertar el interés de quienes no lo han pensado.

En tanto entendí cuán necesario es que se generen espacios que habiliten la escucha a los niños pero también espacios que ayuden a comprender a la sociedad toda que es posible que los niños sean partícipes en la construcción de sus derechos, que si se toman en cuenta sus opiniones e ideas se pueden consolidar las relaciones que se dan entre adulto y niño.

Bajo esta línea, los aprendizajes constituidos en esta experiencia dan lugar a nuevas interrogantes que trascienden a la comunidad educativa, me propongo pensar qué espacios y estrategias se pueden generar para dar voces a los niños más allá del ámbito escolar, cómo podemos hacer para que la sociedad toda sea partícipe de ayudar al niño a ser constructor de pensamiento y protagonista de su vida.

Más allá de realizar talleres, se habilitaron espacios de producción de sentidos, tanto en los niños como en las estudiantes. Lo que me lleva a poner en diálogo a Fernández (2000b) y Larrosa (2009), quienes sostienen que podemos transformarnos si damos lugar al pensamiento y a que las experiencias sean parte de nuestras vivencias. En este sentido al interactuar con las infancias cambié mi visión al posicionarme frente a ellos y comprendí que dar escucha a sus voces requiere una revisión reflexiva constante de nuestras prácticas como partícipes en sus vidas, generando para ellos espacios donde la experiencia los formé y los transforme (Larrosa, 2009).

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (2023). *Proceso de iniciación en la Educación Inicial*. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/marzo/230330/Proceso%20de%20Iniciaci%C3%B3n%20en%20la%20EI%20-%20Version%20Web%203.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2025). *Informe Individual por Escuela*. <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/informesIndividuales/1101160.pdf>
- Akar Moreno, A. (2025). *Intervenciones psicopedagógicas en Educación Inicial y Enseñanza Primaria* [Guía de curso]. Práctica anual del Ciclo de Graduación. Universidad de la República, Facultad de Psicología. Recuperado de <https://sifp.psico.edu.uy/print/60332464>
- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Angeriz, E., y Akar, A. (2024). *Aprendizajes críticos desde una práctica extensionista en psicología en escuelas durante la pandemia y la post pandemia en Uruguay. Integralidad sobre ruedas*, 10(1), 71-94. <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.05>
- Ardoino, J. (1997, 4 noviembre) *La implicación*. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://escuchaloquetemuestro.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/11-implicacion-ardoino.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=146
- Bustelo, E. (2005)-Infancia e indefensión. *Revista de Salud Colectiva* 1 (3): 253-284
- Cambón, V., Etchebehere, G., Silva, P., y Salinas-Quiroz, F. (2014). De cierres y aperturas... Acompañando procesos. *Revista Didáctica Inicial*, 1(4), 34–41.

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.
- Dabas, E. (2000). Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela. *Ensayos y experiencias*, 7(36), 14-23.
- Duarte, A. (2022). *¡Pero yo soy un niño que tiene boca! Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Repositorio Institucional Udelar.
- Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/1785>
- Etchebehere, G., y Duarte, A. (2012). Empezando el Jardín: ¿adaptación o familiarización? *IV Jornadas de Educación Inicial. 2do. Encuentro Internacional: "Temprana Infancia: pluralidad de voces y miradas*, 1-7.
- Fernández, A. (2000a). *Los idiomas del aprendiente: Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: Propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Janin, B. (2016). *La escuela y la constitución subjetiva* (Circular Técnica N.º 5/2016). Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-05/2016-%20Circ.%205-%20Documento%20La%20escuela%20y%20la%20constituci%C3%B3n%20subjetiva.pdf>
- Janin, B. (2022). *Niñas, niños y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-05/2016-%20Circ.%205-%20Documento%20La%20escuela%20y%20la%20constituci%C3%B3n%20subjetiva.pdf>

- Jara Holliday, O. (2001, 9-11 de mayo). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias* [ponencia]. Taller de intercambio y reflexión sobre la sistematización de experiencias de Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, Intercooperación y ASOCAM. <https://ecosad.org/laboratorio-virtual/phocadownloadpap/SIST-APRENDIZAJES/jara-oscar-dilemas-y-destacados-de-la-sistematizac3b3n-de-experiencias.pdf>
- Jara, O (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano - una aproximación histórica. *Diálogo de Saberes*, (3), 118-129.
<https://egac.cl/wp-content/uploads/2017/02/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano.-Una-aproximacion-historica.pdf>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf>
- Kachinovsky, A. (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. *Investigaciones en Psicología*, 21(1), 35–44.
<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2021/privada/materiales/CuentoInfantilObjetoIntermediarioPsiquismo.pdf>
- Kachinovsky, A., y Michel Dibarboure, A. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica: El taller clínico-narrativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5–13.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_Kachinovskiy.pdf
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso?: El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan* (Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N.º 36s). Fundación Bernard van Leer.
https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1930
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.

- Lourau, R. (1991). Implicación y sobreimplicación. Conferencia en “*El espacio Institucional: la dimensión institucional de las prácticas sociales*”. Asociación civil “El espacio institucional”
- Martínez Muñoz, M. y Ligerio Lasa, J. A. (2003). Familia, infancia y derechos: Una mirada cualitativa desde la percepción adulta. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 3, 49–65. [b15148191.pdf \(303.31 KB\)](#)
- McKee, D. (1989). *Elmer: el elefante de colores*. Altea.
- Serrano, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 93-124). El Colegio de México
- Tabó, J., & Tortorella, A. (2023). Formación de profesionales para desempeñarse en servicios de salud. En A. Tortorella (Coord.), *Teorías y técnicas de las intervenciones psicológicas en servicios de salud* (pp. 13-19). Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza.
<https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2024/02/Teorias-y-tecnicas-de-las-intervenciones-psicologicas-en-servicios-de-salud-.pdf>
- Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, (83), 35–52.
- Ulriksen de Viñar, M. (2005). Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (100), 339-355.
- Universidad de la República, Consejo Directivo Central (2009, octubre 27). Resolución Resolución N.º 5: Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. <https://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcc003b902ff200247a7f556d23032576550069e060>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- 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.º 48). Fundación Bernard van Leer.

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.