



Trabajo Final de Grado:

Las transiciones educativas en las Instituciones

Autora: Macarena Galisteo Bisio

CI: 4.706.615 -8

Tutor: Prof. Claudia Lema Gleizer

Revista arbitrada: Psicología, Conocimiento y Sociedad

Montevideo. Mayo 2015

ÍNDICE

❖ Resumen.....	4
❖ Justificación del tema.....	6
❖ 1. Las instituciones	7
♦ 1.1 Institución	7
♦ 1.2 Institución educativa.....	7
♦ 1.3 Potencial de las instituciones	10
❖ 2. Educación y transición educativa	12
♦ 2.1 Importancia de las transiciones educativas	12
♦ 2.2 Los procesos de aprendizaje y las transiciones educativas	14
♦ 2.3 Educación inicial y educación primaria en Uruguay	17
♦ 2.4 Asistencia insuficiente y abandono intermitente.....	19
♦ 2.5 Aportes de las neurociencias al campo educativo	22
❖ 3. Taller: el pasaje a primer año	26
♦ 3.1 Características y contexto	26
♦ 3.2 Modalidad: taller.....	28
♦ 3.3 Prácticas y discursos.....	29
♦ 3.4 Objetivos y actividades del taller. Descripción y articulación conceptual.....	31
❖ 4. Evaluación realizada	40
❖ 5. Bibliografía	42
❖ 6. Anexos:	45

❖ **Agradecimientos**

Es breve y conciso. Es un instante de luz.

Es una mención y un reconocimiento para ellos. En especial, para aquellos que ya no están. Que desde algún lugar no terrenal me acompañan y motivan a continuar con mi vocación, que un día junto con ellos despertó como mera curiosidad.

Gracias.

❖ RESUMEN

Este artículo pretende dar cuenta de la importancia de las **transiciones educativas**, orientado principalmente en la transición entre Educación Inicial y Educación Primaria.

Se abordará un núcleo de suma importancia que es transversal a toda temática referida a la educación: las **Instituciones**. Desde allí, se intentará problematizar qué ocurre actualmente en Uruguay en las Instituciones educativas, y observar cuánta visibilidad se le otorga a la temática de las transiciones.

Otro de los aspectos que se aludirán en el artículo, tiene que ver con la importancia de las **Neurociencias**. A lo largo del siglo XXI ha cobrado gran despertar e interés no solo en aquellos que tienen un vínculo con la educación, sino también en todos aquellos ámbitos donde se empieza a observar una integración del Ser Humano como un ser bio-psico-social. De esta forma también se integran las diferentes disciplinas, con un mismo objeto de estudio, surgiendo así nuevas corrientes que aportan a la psicología y a la educación -entre otros-, herramientas para pensar el proceso de aprendizaje.

Por último, a través de una experiencia de **taller**, se tratará de sistematizar algunos datos obtenidos. Una vez procesados, se obtendrán algunas percepciones, inferencias, sobre cómo la tríada niños-familias-maestros, vivencian y manejan las transiciones educativas.

Palabras claves: *Transición Educación Instituciones*

❖ ABSTRACT

The aim of this article is to explain the importance of educational transitions, principally the transition between Initial Education and Primary Education.

The main core to be developed which is across the subject referred to education are the Institutions. From there, we will try to analyze what is currently happening in Uruguay related to educational Institutions, and to observe how much importance is being given to the subject matter of the transitions.

On the other hand, another aspect to be exhibit in this article it is the significance of the Neurosciences. Throughout the twenty-first century it has gained great relevance and interest not only in those which are related to education, but also in all those areas where are becoming to consider the integration of the Human Being as a bio-psycho-social being. As a result of this, various disciplines are also integrated, with the same object of study and emerging new trends that contribute to psychology and education, among others, tools to think the learning process.

Finally, through a workshop, it will try to systematize some information collected. Once processed, some perceptions and inferences will be obtained about how children, families and teachers, experience and manage educational transitions.

Key words: *Transition Education Institutions*

❖ **Justificación del tema**

La elección de dicha temática, se relaciona con un proceso personal de experiencia académica y laboral que me permitió el acercamiento a la temática. Dicha experiencia, es el resultado de mi transcurso por el Programa de Practicantado 2014-2015, convenio con ASSE y Facultad de Psicología- UdelaR. Desde allí, tuve la posibilidad de insertarme en un Servicio denominado ***Inter In***. Este, es un *Proyecto intersectorial de atención para el desarrollo y el aprendizaje, la promoción de derechos y el fortalecimiento de las instituciones educativas*. En dicho Centro, se brindan diferentes servicios a niños comprendidos en las escuelas de la zona, que correspondan a ASSE (Administración de los Servicios de Salud del Estado).

Una de mis funciones en el Servicio, tiene que ver con realización de visitas semanales a una institución educativa de la zona, y entre otras tareas, la realización de **Talleres temáticos**.

Estos talleres que se sistematizaran más adelante, me aproximaron a la temática de las *transiciones educativas*, desprendiéndose de este modo, mi interés ineludible por las instituciones.

Dicha experiencia, me permitió la posibilidad de observar, de participar, de criticar, de generar cambio en niveles micropolíticos, donde filtrar la importancia de las transiciones educativas, es de suma importancia para el desarrollo integral de los niños.

❖ 1. LAS INSTITUCIONES

✚ 1.1 Institución

Para poder abordar temáticas referidas a la educación – así como la mayoría de la ámbitos donde transcurren los sujetos - es menester poder abordar la temática desde la lógica institucional. Por eso, pensar el concepto de institución, nos acerca a la reflexión sobre las instituciones educativas. “Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social (..) la institución expresa la posibilidad de lo grupal o lo colectivo para regular el comportamiento individual.” (Fernández, 2001, p. 17).

El Ser humano se encuentra atravesado por instituciones durante toda la vida, y no es menor reconocer, que cuando se encuentra en las etapas primeras de la vida, tanto sea en la infancia como en la adolescencia, éstas cumplan un rol fundamental. De este modo, en el transcurso por la vida se va incorporando a instituciones “(..) de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y funcionan como un regulador social y interno”. (2001, p. 17).

Es apropiado incluir aquí, el concepto que utiliza Lidia Fernández (2001) sobre sujetos sujetados a las instituciones; vemos como estas, funcionan como un intermedio entre el territorio social e individual. Por tanto, “(...) no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. Tampoco pueden existir sujetos fuera de las instituciones; en ese sentido, estamos “sujetados” a ellas”. (2001, p. 19).

✚ 1.2 Institución educativa

Es interesante pensar los modos de funcionamientos de las instituciones educativas, ya que encontraremos en ellos, las formas en que cada establecimiento lleva a cabo la conducción de la misma y bajo qué modelos opera.

Graciela Frigeiro y Margarita Poggi (1992) hablan sobre dos tendencias que se pueden producir en las instituciones. Una de las que menciona, tiene que ver con un modelo *reproductivista*, que como bien dice la palabra, tienden a proseguir un orden establecido. Por otro lado, se encuentra la tendencia *innovadora* o *transformadora*, que lo que intenta es modificar ese orden impuesto. (parte II, 1992, p. 22).

Resulta importante cuestionar, cuántas instituciones educativas actualmente tienen los recursos para poder modificar sus tendencias, aún cuando, la Institución (la escuela) está dentro de un sistema social y político donde las transformaciones muchas veces requieren de movimientos y lineamientos políticos que provienen de ámbitos con mayor poder y regulación. En apartados próximos, se volverán a retomar estos conceptos, en relación a la experiencia realizada y las instituciones involucradas.

Retomando sobre los modos de funcionamiento, Lidia Fernández (2001), plantea que en todo tipo de organización -tomaremos entonces a la escuela como una gran organización- existen tensiones y que estas cumplen un papel importantísimo en el funcionamiento de la misma.

De esta modo, plantea que existen tres tipos de tensiones, distinguiendo: aquella que tiene que ver con “la contradicción entre los impulsos y necesidades individuales, y las necesidades sociales (..) de allí la intensificación de las funciones de control provenientes de una concepción subyacente de “doma de impulsos”..” (2001, p. 56). Por otro lado, la tensión que remite a “la necesidad de cada individuo de actuar de acuerdo a sus procesos secundarios (...) en situaciones – como las del aprendizaje- que por su índole activa modalidades de funcionamiento y ansiedades de tipo primario” (p. 56); Y por último, aquellas que tienen que ver con “los hechos más generales en las instituciones (..) tensiones que acarrea la división del trabajo”. (p.56).

Estas tensiones que conviven y hacen al funcionamiento del establecimiento, atraviesan todos los niveles y sujetos que pertenecen a la institución. Por tanto, a la hora de pensar los procesos de aprendizaje, o las transiciones educativas, es menester pensar y reflexionar como se están jugando e interactuando éstas tensiones propias del funcionamiento educativo.

Otro de los aspectos que resultan interesantes pensar de la obra de Lidia M. Fernández (2001) tiene que ver con dos niveles que si bien se consideran distintos, están intrínsecamente unidos. Se señala de esta forma, los niveles de “*el que aprende*” y “*el que enseña*”. La autora trae en estos niveles y hace una reflexión sobre cómo en cada lugar se juegan las nociones de implicación en los procesos de aprendizaje.

Sobre *el que aprende* Lidia M. Fernández (2001) postula:

(..) aprende cuando enfrenta en sí y reconoce una situación de falta o carencia (..) vivido con expectativa e interés está teñido de temores y ansiedades. El que aprende enfrenta riesgos: el abandono de conductas conocidas por otras no probadas; la renuncia a la seguridad de sentirse cómodo en una realidad

“habitual”, la dependencia temporaria de otro (el maestro) que puede resultar auxiliador pero también amenazante; la desprotección que significa verse expuesto y exponer frente a otros las falencias y los puntos vulnerables; el riesgo de perder la estima de los otros y ver dañada la propia; el temor a constatar incapacidades temidas; la incertidumbre respecto a la ayuda prometida: todo se mezcla con el interés, la curiosidad y el deseo de aprender. (p. 30).

Por tanto, vemos como todo aprendizaje realizado en un contexto institucional requiere de varias cualidades, ya que el mismo es un proceso complejo que trae aparejado “la capacidad de demora, el grado de tolerancia a la frustración, la posibilidad de control de la ansiedad, la tolerancia a la ambigüedad” (2001, p. 91).

Como se menciona anteriormente, este nivel existe, en tanto hay un otro: “*el que enseña*”. Este alude a todo aquel que ejerce la función de docente, quien raramente pueda atravesar este nivel de tanta complejidad sin comprometerse. Este nivel requiere de compromiso e implicación con la tarea y los educandos.

(..) contener las ansiedades del aprendiz y ofrecer al mismo tiempo un marco de seguridad y ayuda técnica (..) requiere de los docentes un grado de idoneidad técnica, capacidad de identificación y distancia instrumental que exige al que ejerce el rol, mantener un permanente y delicado equilibrio. (2001, p. 92).

Esto último, invita a reflexionar sobre el rol docente y pensar al mismo tiempo en las condiciones de trabajo de los mismos. A menudo ocurre, que las condiciones de trabajo no permiten necesariamente que “*el que enseña*” pueda desarrollar óptimamente su tarea, dificultando de esta forma el ejercicio de su profesión. En algunas instituciones educativas, sucede que cuentan con grupos numerosos y con pocos recursos, lo que amenaza “su responsabilidad de manejo autónomo y carga sobre sí la responsabilidad del éxito y el prestigio institucional”. (Fernández. L. 2001, p. 92).

La cuestión del tamaño de los grupos, afecta al funcionamiento del mismo, ya que desde varias investigaciones es divulgado que para que una práctica pedagógica sea óptima, se necesita determinadas condiciones. Vemos entonces como:

El número se relaciona significativamente con la calidad de la enseñanza obtenida a través de determinada metodología. Su variación provoca modificaciones cualitativas en las relaciones y en las posibilidades de aprendizaje. (..) Afecta la dinámica profunda de los grupos (pues activa ansiedades de diferente índole) y cambia los requerimientos a cumplir para garantizar la seguridad emocional que reclama el proceso. (2001, p. 169).

Un punto crucial al cual las maestras aluden en su discurso, es sobre el tamaño del grupo. Mencionan que cuanto mayor es el grupo, la diversidad aumenta, implicando la atención de las diferencias individuales. Esto, a su vez implica la “necesidad de capacitación docente y recursos para diversificar los modos de enseñanza (..) Activa los núcleos constitutivos de conflicto: desarrollo individual vs. desarrollo colectivo; educación para todos vs. educación para pocos” (2001, p. 169).

Este conflicto mencionado, aparece en varias situaciones escolares, como lo es también, en la temática de las transiciones educativas. Se puede apreciar que en los grupos escolares, dada la diversidad, no todos están preparados de igual forma para ingresar a Primer año. Aquí se podría pensar, cuáles son las estrategias que realiza el equipo docente para favorecer que los niños egresen de educación inicial, en condiciones aptas tanto a nivel cognitivo como afectivo.

Es importante destacar que varios posicionamientos teóricos, tal como la psicología del trabajo y la psicología social han brindado estudios que permiten afirmar que “la fuerte incidencia de las condiciones institucionales (..) grupales (..) interpersonales (..) e individuales (..) tienen sobre la autoestima, la confianza y la pertenencia” (2001, p.104). Esto permite, que el sujeto se sienta seguro de poder alcanzar metas, en un espacio que favorece la contención y el sostén.

En apartados siguientes, se ahondará qué sucede en Uruguay, con respecto a la temática del *tamaño de los grupos*.

1.3 Potencial de las instituciones

Muchas de las concepciones dominantes en análisis institucional, suelen estar cargadas de una mirada negativa, lo que coarta la reflexión sobre las prácticas potenciadoras y las fuerzas instituyentes de las instituciones. Estas concepciones “conciben la institución como subsidiaria de un contrato como fórmula negativa de doblegar las tendencias individuales y el egoísmo natural”. (Saidón, O. 2002, p.114).

Sin embargo, hay autores como Osvaldo Saidón, que trae una visión sobre las instituciones que quita a estas del ojo de la tormenta. “La institución no se define más como un lugar, sino como una relación entre lo instituyente y lo instituido que da lugar a la institución como un espacio inacabado y en gestación permanente” (Batista et al., 1989, p.37). Deja de ser pensada, como un mero espacio donde se desarrollan los grupos sino como un espacio donde se producen nuevos agenciamientos que constantemente transforman las relaciones sociales.

La institución es captada como un espacio contradictorio, atravesado por fuerzas que escapan a los límites que le fija la física del establecimiento. Así no podremos investigar el quehacer institucional si no es en sus relaciones con otras instituciones. (...) Cuando ante una demanda institucional debemos definir nuestro campo de trabajo, necesitamos precisar la constitución de un campo de análisis por un lado y del campo posible de intervención por el otro. La propuesta del análisis institucional es extender el campo de intervención lo más próximo posible al campo de análisis. (1989, p.38)

Por su lado, Lidia Fernández (2001) también realiza aportes que de una u otra forma, ayudan a pensar sobre el potencial de las instituciones. Hace referencia a diferentes “*situaciones hipotéticas de instituciones en crisis*”, y logra identificar en cada una de ellas factores y variables que promueven o debilitan el desarrollo de las mismas.

Es de mi interés destacar los aportes sobre cómo los establecimientos tienen su propio potencial para generar cambios que permitan procesos de autorregulación.

Para las escuelas afectadas en su autonomía institucional por situaciones críticas agudas, la posibilidad de una recuperación requiere el logro de un estado que he llamado “*entrada de disponibilidad*”. (...) condiciones básicas de un funcionamiento progresivo, sobre todo en lo que refiere a la capacidad colectiva para detectar señales de dificultad y utilizarlas como insumos de evaluación institucional; la capacidad para mantener condiciones experimentales de acción y de ofrecer a los sujetos (...) la protección psíquica contra las ansiedades y peligros que moviliza el objeto y la realidad de trabajo. (2001, p. 255).

Para que ocurra esta *entrada de disponibilidad*, la autora entiende que hay requisitos imprescindibles. Indica por un lado, la capacidad de poder elucidar determinados contenidos y poder “revisar el efecto que los funcionamientos regresivos frente a la crisis han tenido sobre las personas y los grupos” (2001, p. 255). Por otro lado, refiere a la confianza que el colectivo de la institución debe tener, para creer en el potencial de la institución; esto conduce a que puedan hacerse cargo y responsables de las situaciones que emergen, trabajando sobre la dificultad.

Retomando el posicionamiento de Saidón (2002), poder pensar en el potencial con que cuentan las propias instituciones, no sólo tiene que ver con la posibilidad de replegarse y poder generar instancias de autocrítica y valoración, sino también con que las instituciones sean “(...) concebidas como expansión y no como pura limitación. La institución es un modelo de acciones, una verdadera empresa, un sistema inventado de medios positivos, un invención positiva de los medios indirectos para la realización de efectos singulares”. (p.115).

Desconocer las pasiones que se agitan mas allá de los contratos en nuestras relaciones institucionales es condenar a una formula negativa todas las

instituciones y los modos de instituir agenciamientos que se desarrollan en el trabajo de salud, el trabajo universitarios y en el trabajo comunitario. (2002, p.116).

Por consiguiente, entiendo que es de gran valor que las instituciones logren instancias de reflexión que permitan la autorregulación, el cuidado de sí y el pensar sobre las prácticas educativas. El quehacer constante, no siempre habilita espacios de reflexión sobre lo que está sucediendo, ignorando las posibilidades de potencial que la escuela posee, en un trabajo conjunto con los niños, las familias y el equipo docente.

❖ 2. EDUCACIÓN Y TRANSICIÓN EDUCATIVA

✚ 2.1 Importancia de las transiciones educativas

Resulta interesante pensar, que el término “transición” remite a varias acepciones. Aquí se abordarán aquellas que se relacionen con la temática central. Se han encontrado entonces, dos acepciones que si bien son distintas, no son excluyentes entre sí dentro de este marco. Estas son: el término *transiciones* y *transiciones educativas*.

Las transiciones son los acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en periodos o coyunturas específicos a lo largo de la vida. Suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona (...). (Vogles et al., 2008, p.2).

Dentro de la misma investigación, aparecen dos conceptos que hacen diferenciar las transiciones en dos tipos: en aquellas llamadas “*transiciones verticales*” y las “*horizontales*”. Por un lado, “las transiciones verticales pueden ser concebidas como cambios clave de un estado a otro, frecuentemente unidos a desplazamientos “hacia arriba” (p.ej., del jardín de infancia a la escuela primaria)”. (Vogles et al., 2008, p.2) Para que estas transiciones tengan consistencia, necesitan ser acompañadas por las “*transiciones horizontales*”; siendo estas, las que suceden en la vida diaria de los sujetos, tal como el trayecto recorrido de la casa a la institución educativa.

Vogler, Crivello y Woodhead (2008) introducen la idea, de que las transiciones no son momentos escalonados o *acontecimientos “puntuales”*. Estas se deben concebir como procesos que se atraviesan durante años y que involucran “múltiples continuidades y discontinuidades de experiencias”. (2008, p.3). Asimismo, es importante reconocer el vínculo que existe entre los contextos socioculturales donde

los sujetos están insertos, y las transiciones educativas que se transitan a lo largo de sus vidas. Estas requieren de ajustes psicosociales y culturales, así como también de dimensiones cognitivas y afectivas, que dependerán de “la naturaleza de la transición, de la vulnerabilidad o resiliencia de los individuos afectados y de los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas. (2008, p.2).

Como se ha señalado, las transiciones involucran *múltiples continuidades y discontinuidades de experiencias*, y comúnmente se suele observar, que entre la enseñanza primaria y la enseñanza en la primera infancia, existe una asimetría, con un fuerte predominio del sistema escolar. Esto no favorece a las transiciones educativas, ya que no permite un proceso de continuidad entre ambos sistemas. De esta forma, queda al descubierto que hacen falta políticas educativas que trabajen hacia una colaboración equitativa. “El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas recomienda a los programas para la primera infancia la aplicación de un enfoque basado en los derechos que incluya iniciativas destinadas a facilitar la transición hacia la escuela primaria.” (Woodhead, M., y Moss, P. 2008, p.39)

Varias investigaciones internacionales han demostrado que gran parte de los Centros de Educación Inicial y Educación Primaria carecen de articulación e instancias de coordinación, desfavoreciendo los procesos de transición educativa. “Los servicios de atención y educación de la primera infancia (AEPI) pueden brindar una contribución positiva al bienestar de los niños, pero con demasiada frecuencia son desarticulados y carecen de coordinación con el resto del sistema educativo” (2008, p.1).

En algunas oportunidades, aparecen controversias desde ambos sistemas educativos, cuestionando el funcionamiento de uno u otro:

Por un lado, la tradición pedagógica de la educación infantil tiende a cuestionar aspectos neurálgicos del formato escolar, como lo son el disciplinamiento de los cuerpos, la separación juego/trabajo, el desajuste en las demandas cognitivas, la diferenciación de los contenidos, la fragmentación de la jornada escolar, la separación del niño de su familia, la reunión de los niños de una misma edad (..) Por otro, la expansión de la educación inicial ejerce una verdadera *tracción* hacia el formato escolar. (Llambí et al., 2014, p.28).

Acorde con lo señalado anteriormente, en la investigación de Woodhead y otros (2008) se mencionan determinados aspectos que requieren de particular atención para fomentar transiciones exitosas. Entre ellas aparecen: “la continuidad de los planes de estudios, pedagógica, lingüística, profesional y entre el hogar y la escuela. Los niños mismos por lo general afrontan la transición como un reto positivo. Los sistemas educativos deben organizarse para responder adecuadamente a ese reto”. (2008, p.39). Por su lado, los servicios que dictan educación en los primeros años, poseen

potencial que “pueden contribuir a garantizar que los niños efectúen una transición exitosa a la escuela primaria”. (2008, p.28)

De todos modos, como plantean Woodhead, M., y Moss, P. (2008) no se pretende la “*escolarización de la primera infancia*” que es lo que en algunas ocasiones ocurre. Sino avanzar así una enfoque alternativo que “propone una colaboración fuerte y equitativa, evitando que una tradición prevalezca sobre la otra asegurando a los niños una mayor continuidad” (p.27).

Woodhead, M., y Moss, P. (2008) citan a Bennett (2006) quien escribe:

(..) introducir en la escuela primaria algunos de los principales puntos fuertes pedagógicos de las practicas aplicadas a la primera infancia, como por ejemplo, la atención al bienestar de los niños, el aprendizaje activo y experimental, la confianza en las estrategias de aprendizaje de los niños, evitando mediciones y jerarquizaciones. (p.34)

Es de suma importancia, que los programas educativos lleven implícitos en ellos la idea de la transición y continuidad. Esto es necesario, para que los niños no vivencien estos cambios como abruptos, y para que el transcurrir por estos procesos sea de la forma más beneficiosa para ellos. Investigaciones como la de Ames y otros (2009) han mostrando la importancia de la experiencia educativa en los primeros años de la infancia, ya que ésta favorece el éxito en los años escolares posteriores.

Para muchos niños pequeños la transición del preescolar a la primaria es un momento muy importante. Puede representar un estímulo para el crecimiento y el desarrollo, pero también, si es demasiado brusca o si se la maneja sin precaución, acarrea – especialmente para los niños provenientes de ambientes desfavorecidos – el riesgo de la regresión y el fracaso. Generalmente para los niños pequeños la transición a la escuela tiene una connotación fuertemente positiva. (Woodhead, M., y Moss, P, 2008, p.60).

2.2 Los procesos de aprendizaje y las transiciones educativas

En el campo educativo, se concibe a la Educación inicial y a la Educación primaria, como dos sistemas que poseen fines y modos de proceder distintos; sin embargo no por ello son excluyentes, sino que complementarios para lograr un proceso de aprendizaje continuo.

En este marco, muchos de los debates giran en torno a si los sujetos que egresan del Jardín de Infantes, están en condiciones de ingresar a la Escuela. En relación al término “*calidad*” es común percibir:

(..) que se utiliza en el campo educativo para señalar algunos aspectos vinculados a la cantidad de sujetos que egresan de un sistema con niveles de logros definidos (..) añadir a este criterio el de vinculación de los programas de servicio educativo con las demandas sociales, su potencial para responder a estas demandas. (Fernández. L. 2001, p. 190).

Para pensar los procesos de aprendizaje, Lidia Fernández (2001) aborda en su obra, diferentes *modelos institucionales para explicar el aprendizaje y el fracaso*. Dentro de seis modelos que se plantean, se haya pertinente traer uno de ellos a colación, titulado “Modelo VI. *El aprendizaje/ fracaso escolar es resultado de múltiples condiciones*”. (p.194). De esta forma, la autora comienza a desarrollar un esquema complejo, donde justamente, el aprendizaje o el fracaso escolar, es el resultado de varios factores.

En esta línea, se ha progresado de modelos más simplistas, que postulan que el fracaso escolar o el aprendizaje responden únicamente a condiciones del alumno, a modelos que adicionan a esta problemática, aspectos vinculados no sólo con el alumno, sino con su familia. Asimismo, se le fue añadiendo la responsabilidad del docente y las condiciones de la escuela.

Por último, se ha llegado al *Modelo VI* mencionado anteriormente, que plantea que estas dificultades que se dan en las instituciones educativas, tienen que ver con múltiples condiciones y que no devienen de una sola. Este modelo incluyen variables tales como: las sociales generales (la concepción del hombre, la concepción de educación y escuela, concepciones pedagógicas, etc), las instituciones (estilo institucional, modelo e ideología institucional, etc), las individuales (el alumno, el docente, etc), y las sociales (la familia, el medio, etc.). (Fernández. L. 1982, En: Fernández. L. 2001, p.194)

En relación a las instituciones educativas y los procesos de aprendizaje Lidia Fernández (2001) hace mención a un funcionamiento inherente a los establecimientos educativos, y muestra como estos están sometidos a la presión de *dos mandatos*. Por un lado, aquel que se hace explícito y refiere a la formación de todos los sujetos y el respeto las diferencias; Por otro lado, aparece otro mandato latente que postula la selección de algunos, generando la anulación de las diferencias.

Por consiguiente, se expresa una paradoja bien interesante que plantea: “El conocimiento de los diferentes estilos de aprender está ampliamente difundido; no obstante, en la generalidad de las escuelas el encuadre establece una modalidad única de enseñanza”. (Fernández, 2001, p. 197). Esto se correlaciona directamente, con las formas de homogeneizar a los sujetos, generando así, la anulación de las

diferencias, dejando a los sujetos presos de un sistema que no le permite expresar en forma libre su singularidad. En estas situaciones, las instituciones poseen un manejo defensivo frente a este encuadre homogeneizador y niegan “la ignorancia y la impotencia institucional frente a condiciones que no se pueden trabajar con los encuadres rutinarios”. (2001, p.198).

Es interesante interrogar en este punto, qué sucede con las transiciones educativas y las instituciones, en aquellos niños que aún no logran asimilar el funcionamiento de Educación primaria: “El estudiante queda convertido en pantalla (..) y funciona como un problema de aprendizaje. Es derivado a ayuda especial, a gabinetes, cuando no a escuelas especiales. En los casos en los que un modo u otro logra oponerse a la categorización de ser un problema de aprendizaje, es convertido en un problema de conducta”. (2001, p. 198).

Dentro de este marco, ha de considerarse también, aspectos que son de suma importancia para el aprendizaje: las “necesidades de continencia y control emocional tanto de maestros como de padres y de alumnos en lo referido a las tareas de enseñanza y aprendizaje en sí y la generación de las condiciones que posibilitan esa contingencia” (Fernández, 2001, p. 218). Dicha autora, postula que estos aspectos podrían ser problemas de las instituciones si no son óptimamente abordadas.

Por ello, cabría preguntarse, cuáles son las herramientas que poseen las instituciones para la *continencia y control emocional* de los actores implicados en la educación. Aquí se abre una gran interrogante, que se traslada de algún modo, a la temática de las transiciones educativas exitosas, que necesariamente demandan de estas características.

Uno de los motivos de abordar la importancia de las transiciones educativas, radica en que históricamente han sido altas las cifras que muestran deserción a nivel escolar. Si bien esto que sucede, es multicausal, también se puede pensar que “Cada vez más a menudo sucede que los niños pequeños tienen que negociar toda una serie de trayectorias a seguir, transiciones que superar y frontera que cruzar ya durante los primeros años de vida”. (Woodhead, M., y Moss, P. 2008, p. XI). Por tanto, si estas trayectorias no están contenidas y reguladas en un marco que brinde seguridad y espacios de reflexión, estamos propiciando transiciones poco saludables.

Un término que resonó durante la década de los 90, fue el término de “*preparación*”. Este no solo abarcaba la “*preparación para el aprendizaje*” sino también la “*preparación para la escuela*”. En la actualidad estos términos generaron debate donde “Cada vez más, los expertos han ido indicando el otro lado de la medalla de la

“preparación”: la preparación de los sistemas educativos para facilitar las transiciones exitosas en los niños” (Woodhead, M., y Moss, P. 2008, p. 19).

Es importante monitorear y mejorar la preparación de las escuelas para recibir a los niños, además de la preparación de los niños para ingresar a la escuela (..) las carencias en la preparación de las escuelas resultan particularmente evidente en las clases iniciales, pero las deficiencias de fondo radican en las políticas educativas, la administración y la asignación de recursos. (2008, p.18).

Este artículo a través de la experiencia desarrollada, pretende poder abrir interrogante, sobre si las instituciones implicadas en la experiencia, se encuentran preparadas para recibir a los niños. En algunas ocasiones se coloca la responsabilidad a los Centros de Educación Inicial, manifestando que estos actúan más bien como espacios de juego e inclusive tratadas como “guarderías”, donde hay poca estructura curricular.

Esto de algún modo, ignora cuáles son los cometidos de la Educación inicial y cuáles son sus características fundamentales: el aprendizaje a través del juego, la exploración del mundo a través de los sentidos, un espacio de sociabilización, que favorece la autonomía y el desarrollo integral. Se retoma de este modo, la interrogante planteada por Woodhead, M., y Moss, P. (2008): *¿Son los niños quienes tienen que prepararse para la escuela, o los sistemas educativos facilitar las transiciones educativas?*

2.3 Educación Inicial y Educación Primaria en Uruguay

En este apartado, se observarán algunos marcos normativos de nuestro país. Desde allí, se tratará de pensar cómo funcionan la Educación Inicial y la Educación Primaria, cuáles son sus cometidos y fines, así como también, intentar desglosar si los conceptos de transición educativa están explícitos u implícitos. Ineludiblemente, se abordarán las concepciones de infancia que están implícitas en lo normativo.

En la Ley General de Educación (18.437, diciembre 2008) queda explicitado cuales son los principios de la Educación, de la política educativa, entre otras cuestiones.

Al respecto de la **Educación Inicial** no sólo figura la obligatoriedad de la educación inicial para los niños/as de cuatro y cinco años de edad (Art. 7), sino también, que:

Tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motor e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de

sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural. (Artículo 24)

Por su parte, de la **Educación Primaria**, en el Artículo 25 señala que: “La educación primaria tendrá el propósito de brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad”.

Dentro de esta misma línea de marcos reguladores, también resulta importante mencionar los programas de Educación Inicial y Educación Primaria, dictados por ANEP en 2008 (3ra ed.) y las Orientaciones de Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria para el quinquenio de 2010- 2014, ya que son ellos los que postulan lo que se abordará durante el año lectivo con los niños.

En estos programas, se puede observar cómo queda implícita la concepción de infancia: “No podemos continuar manejando la concepción clásica por la cual se entendía al niño como un adulto en miniatura. Debemos contemplar las diferencias que hoy se reconocen en virtud de las diferentes etapas por la que pasa el sujeto a lo largo de la vida hasta constituirse en adulto”. (Arispe et al., 1997, p.13) Por tanto, si planteamos a la infancia en estos términos, nos estamos posicionando desde la concepción de infancia que traza la Convención de Derechos del Niño (CDN) (1989).

Las nuevas concepciones de infancia apuntan a los derechos que tienen los niños respecto a su vida y al derecho a una educación integral y favorecedora en su desarrollo. Esto último, incluye ineludiblemente, que las transiciones educativas sean exitosas y promotoras de prácticas enriquecedoras para el desarrollo.

Por tanto, estas concepciones implican también pensar a los niños y niñas como “como personas activas y protagonistas de su propio desarrollo, sujeto aprendiente, que tiene sus propios intereses y formas de actuación, al que hay que escuchar para favorecer su máxima capacidad de descubrir y relacionarse con el mundo. (Etchebehere et al., 2008, p. 82).

En relación a la **Educación Inicial**, debido a cambios sociales y culturales que hemos atravesado y a los aportes brindados de las Ciencias Sociales – como las Ciencias de la Educación, se ha logrado consenso a nivel internacional “de la trascendencia, jerarquía y continuidad que la Educación Inicial tiene, como etapa educativa dentro del concepto de Educación Permanente, en el proceso de desarrollo del ser humano”. (Arispe et al., 1997, p.6).

La Educación inicial con el transcurso del tiempo, fue moldeándose hasta entenderse como una práctica que abarca la etapa evolutiva que va desde los 0 a los 6 años de vida, siendo esta de gran importancia para la educación a lo largo de toda la vida. En los Centros donde se dicta Educación Inicial su “propósito es fomentar el desarrollo integral del niño, brindándole un ambiente alfabetizador que le resulte estimulante, permitiendo el desarrollo de sus potencialidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales”. (Etchebehere et al., 2008, p. 82).

Al observar conjuntamente el programa educativo de **Nivel Inicial 5** y **Primer año escolar**, por un lado, podemos apreciar que si bien las Áreas de Conocimiento que se trabajan en ambos niveles son prácticamente las mismas, claramente en ellas los contenidos son distintos. Esto responde, a que en Nivel Inicial 5 se trabajan aspectos con menor complejidad que en Primer año de Primaria. Estas Áreas de conocimiento son: *Lenguas, Matemáticas, Artística, de la Naturaleza, Social*. (ANEP, 2008).

Se observa como: “Los contenidos de enseñanza se conforman en aquellos conocimientos a los que el alumno tiene derecho. De esta forma la Escuela asegura la democratización del saber otorgando a todos las mismas posibilidades de acceso al conocimiento en los diferentes contextos sociales” (ANEP, 2008, p. 12).

Dicho programa, sostiene que “La apropiación del conocimiento debe ser promovida desde un proceso formativo escalonado, que contemple las necesidades e intereses de cada etapa educativa para la cual trabaja, sin descuidar una visión integrada y global del desarrollo humano” (2008, p.13). Sin embargo, como señalan anteriormente Woodhead, M., y Moss, P. (2008) en algunas circunstancias “carecen de articulación e instancias coordinación, desfavoreciendo los procesos de transición educativa” (.p.1) y los procesos de aprendizaje.

2.4 Asistencia insuficiente y abandono intermitente

Dentro del marco de dicho artículo, que pretende indagar sobre las transiciones educativas exitosas, hay aspectos que no pueden desconocerse: no sólo basta con garantizar el acceso a la educación inicial y primaria, sino que hay que trabajar sobre la asistencia escolar, para que el transcurso por dichas instituciones impacte de forma favorable en las transiciones educativas:

(..) que la asistencia escolar —muy especialmente en los primeros tramos de la educación obligatoria— sea regular, para lo cual es necesario el compromiso de todos los actores involucrados en el quehacer educativo: las autoridades de la

educación, los cuerpos de inspección, los directores, los educadores y, desde luego, las familias. (Llambí et al., 2014, p.13).

Este punto es crucial, porque como se ha señalado, es substancial el trabajo en conjunto de todos los actores implicados en la educación. Esto conduce a que, cuando se trabajan las transiciones educativas – como en este caso, a través de los talleres- se involucre a las familias que son un punto clave dentro del proceso.

De ahí la relevancia que tienen las acciones en pos del empoderamiento de la familia como agente de socialización: los programas deben acercar a las familias al trabajo del centro AEPI, acortar la distancia entre la cultura escolar y la cultura en la que viven los niños y sus familias, trabajar para habilitar y capacitar a las familias como agente socializador primario. (Llambí et al., 2014, p.26).

La asistencia insuficiente a aula de los niños, remite a varios aspectos, y muchos requieren de conocimientos sobre fenómenos que atraviesan las familias. Algunas de las situaciones que desfavorecen a la asistencia refieren a: “Las necesidades de las familias que en muchos casos pueden operar como obstáculos para la asistencia asidua a la educación, la insuficiente internalización del valor que tiene la asistencia educativa en los primeros tramos de la enseñanza, y los déficit o carencias que aún persisten en materia de servicios y apoyos para las familias. (2014, p.14). Para esto es necesario obtener conocimiento sobre estas situaciones, para diseñar políticas y programas de intervención que ayuden a revertir estos escenarios.

Por tanto, se puede observar que, para que las transiciones educativas sean exitosas, requieren de varios aspectos que involucran, el vinculo y la participación de la familia en los procesos educativos de sus hijos, así como también “la continuidad en la metodología que se utiliza en cada nivel, y la política de primera infancia en aspectos tales como el currículo, los estándares de calidad o la política de formación docente” (OEA, 2009, En: Llambí et al., 2014, p.28).

En nuestro país, existían varias causas por las cuales los niños no asistían a los centros de Educación inicial, como podía ser la condición socioeconómica. Favorablemente, en las últimas dos décadas “la asistencia entre los niños de menor condición socioeconómica se ha equiparado a la de aquellos que viven en hogares de mayores ingresos” (Arroyo et al., 2012, p.61)

El logro de estos avances, fue signado por “la continuidad de las políticas de inclusión educativa, el aumento de la oferta y la sensibilización sobre la importancia de asistir a la educación a edades tempranas”. (2012, p.61) Fue sumamente importante hacer foco en estas cuestiones, que generaban gran desigualdad, y suponía “disparidad en

la adquisición de conocimientos y pautas de socialización y que, por tanto, aumentaba las chances de un tránsito más problemático en los niveles siguientes. (p.61)

Como me menciona en otro apartado del artículo, existen condiciones óptimas para el aprendizaje como mencionaba Lidia Fernández (2001), y una de ellas, que frecuentemente aparece en el discurso de las maestras, tiene que ver con el tamaño del grupo. Satisfactoriamente, en nuestro país “El tamaño medio de grupo en educación inicial del sector público se ha reducido en los últimos años, acercándose a los valores que son definidos como óptimos para un mayor aprovechamiento educativo” (Arroyo et al., 2012, p.61)

Ahora bien, queda otro aspecto importante por mencionar, que refiere a la asiduidad de asistencia a clase. Si bien actualmente los niveles de asistencia insuficiente han descendido, aún persisten niveles que preocupan a las autoridades. Esto genera un desaprovechamiento de la educación, y de los servicios que se brindan (no sólo en términos de dinero e inversión), implicando también, un factor negativo para las transiciones educativas.

Durante una conferencia realizada en Octubre del 2014, Héctor Florit, Director general del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), difundió cifras sobre el porcentaje de asistencia insuficiente. Mencionó que en comparación al 2012 habían disminuido, añadiendo también que:

(..) el porcentaje de asistencia insuficiente (que se refiere al porcentaje de alumnos que asistieron más de 70 días a clase pero menos de 140) en el nivel 3 años pasó de 33,8% en 2012 a 30,0% en 2013, mientras que en nivel 4 años pasó de 32,8% a 29,4% y, finalmente, en nivel 5 años, pasó del 28,7% en 2012 a 25,2% en 2013. (CEIP, octubre 2014).

Por otro lado, también se brindaron cifras sobre el abandono intermitente, que se define como el porcentaje de niños que asistió hasta 70 días en el año, lo cual configura riesgo de abandono del sistema educativo.

(..) en el nivel de Educación Inicial de 3 años fue el único que mara un saldo negativo, pasando de 6,6% en 2012 al 7,9% en 2013. En cambio, los resultados en los niveles de 4 y 5 años de edad muestran cifras que han disminuido notoriamente, pasando en el primer caso del 5,3% al 3,4%, mientras que en el segundo caso pasó del 3,6% en 2012 al 2,3% en 2013. (CEIP, octubre 2014).

Unos de los programas que tuvieron éxito y promovieron la asistencia periódica a clase, fue la *Campaña Cero Falta* lanzada por primera vez en 2012. Este programa promueve la asistencia de los niños a las escuelas, así como también la de los

maestros. De este modo, se ayuda a garantizar el derecho de los niños a recibir una educación de calidad, concientizando sobre la obligatoriedad de la escolarización,

Actualmente existen diversas herramientas que posibilitan el control y seguimiento de aquellos niños que no concurren a clase como el “*Sistema Guri*”. Este, al tercer día consecutivo que el alumno falta sin aviso a la institución educativa, activa una alarma que permite a la Directora de la institución contactarse con la familia para indagar que sucede. Otro control que se ha implementado desde el 2013, es con el Banco de Previsión Social (BPS), quien puede suspender las asignaciones familiares, que “por inasistencias injustificadas, no envían a sus niños a la escuela. Florit recordó que en 2013 fueron cerca de 5.000 las asignaciones familiares que se suspendieron por este motivo y remarcó que no se trata de una sanción a las familias, sino de una defensa del derecho de los niños de ser educados.” (CEIP, junio 2014).

En lo que refiere a datos, sobre el Sistema educativo primario en nuestro país, a lo largo del siglo XIX se ha destacado: “por su vocación universalista y, por ende democratizadora del conocimiento, en lo que hace al acceso, la cobertura, el egreso y, en el contexto latinoamericano, los resultados efectivos en términos de aprendizajes.” (CEIP, 2010, p, 21).

Debido a que los números de la universalización del sistema educativo son favorecedores, las preocupaciones se trasladan a las temáticas de calidad educativa y el desarrollo de diferentes políticas de inclusión, que apuntan a equiparar las desigualdades.

La disminución de la matrícula, sumada a una significativa creación de cargos docentes y la reducción de la repetición, han repercutido positivamente en lo que respecta al tamaño medio de grupo. Actualmente se ha afianzado el mejoramiento en las condiciones de aprendizaje, que en general supone un reducido número de alumnos por aula. El tamaño medio de grupo en el sistema público es de 24 alumnos, el menor número desde que se llevan registros estadísticos. (Arroyo et al., 2012, p. 64).

2.5 Aportes de las Neurociencias al campo educativo

Actualmente, se está viviendo una época donde a través de los distintos campos de estudio, se busca el avance de todos aquellos procesos que implican y favorecen el desarrollo del Hombre.

Las Neurociencias, debido a las diversas tecnologías, han aportando datos y conocimientos acerca no solo del funcionamiento del cerebro sino también “acerca de las bases neurales del aprendizaje, de la memoria, de las emociones y de muchas

otras funciones cerebrales que son, día a día, estimuladas y fortalecidas en el aula” (Campos, A.L., 2010, p.1)

Asimismo, el progreso y aporte de dichas disciplinas, han permitido el estudio del cerebro en las primeras etapas de vida, postulando que las neuronas conforman una red neuronal compleja. Dicha red, logra un mayor desarrollo si el ambiente donde los infantes se desarrollan recibe variados estímulos. Estos estímulos, adquieren mayor trascendencia si persisten en el tiempo, es decir, si presentan continuidad. “(..) Red de conexiones desde la etapa prenatal, conformando un “cableado” único en cada ser humano, donde las experiencias juegan un rol fundamental. Este gran sistema de comunicación entre las neuronas, llamado sinapsis, es lo que permite que el cerebro aprenda segundo tras segundo. (2010, p.6)

A nivel de la Academia, está consensuado que el primer agente sociabilizador del niño es la familia. El infante encuentra contención y sostén durante su desarrollo, debido a que el hogar le brinda seguridad y oportunidades para un desarrollo de sus potencialidades. Sin embargo, los niños no solo reciben este apoyo en la familia, sino que necesitan de otros agentes sociabilizadores que le brinden al niño herramientas y recursos provenientes de otras áreas para su formación como un ser integral.

En este marco, se puede traer a colación el concepto desarrollado por Vygotski en sus diferentes obras (1988; 1995) sobre la *Zona de Desarrollo Próximo*. Este autor, sostiene la importancia del aprendizaje con un otro, como habilitador de desarrollo. De este modo, se retoma nuevamente la importancia del transcurso de los niños por la Educación Inicial.

Hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda y el concurso de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. La distancia entre estos dos puntos es lo que Vygotski llama *zona de desarrollo próximo*, porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo o real y el nivel de desarrollo potencial y delimita el margen de incidencia de la acción educativa. (Arispe et al., 1997, p.13)

Respecto a lo mencionado con anterioridad, sobre la necesidad de que los estímulos recibidos por los niños requieran de continuidad, en nuestro país se trabaja a través de diferentes campañas, para cumplir el desafío “de lograr niveles satisfactorios de asiduidad en la asistencia a clases en educación inicial. (..) en tanto la baja asiduidad afecta especialmente a las niñas y los niños que provienen de los contextos de mayor vulnerabilidad social (Llambí et al., 2014, p.11)

A partir de la Conferencia Mundial “Educación para Todos” realizada en 1990, se establecen diferentes objetivos para el año 2015. El que se considera pertinente mencionar aquí, es el que refiere a la atención y educación en la primera infancia. De esta forma, se desprende la importancia del educador. “En definitiva, la calidad de la educación está directamente relacionada con la calidad del educador (..) se deja de manifiesto que no solamente la formación inicial del educador juega un papel crucial en la calidad de la educación, sino también el hecho de que éste siga en formación y capacitación continua. (Campos, A. 2010, p.2)

Es imprescindible que los educadores, y todos aquellos actores implicados en la educación, estén informados sobre las bases neuronales del aprendizaje. Maureira (2010) plantea que tener conocimiento sobre los procesos cognitivos es fundamental para la creación de estrategias para la educación, propiciando de este modo “estrategias más adecuadas y eficientes para los estudiantes. (..) generar líneas educativas con una fuerte base científica, que redunde en una educación más eficiente. (..) generar ambientes óptimos para el desarrollo académico y humano de sus estudiantes, basados en la conjunción de la biología del aprendizaje con la socialización en el aula. (2010, p.7). Esto no implica tener únicamente una mirada biologicista del sujeto a la hora de pensar los procesos de aprendizaje, sino, aprovechar los recursos que otras disciplinas brindan para que los programas y estrategias educativas estén más acordes a las necesidades de los aprendices. Retomamos aquí, el concepto Woodhead, M., y Moss, (2008) sobre *escuelas preparadas para recibir a los niños*.

Con el gran avance que han tenido las Neurociencias, han logrado estudiar “al sistema nervioso y al cerebro desde aspectos estructurales y funcionales, que han posibilitado una mayor comprensión acerca del proceso de aprendizaje. (Campos. A. 2010, p.4) Y por su parte, la Neuroeducación, es una ciencia que ayuda a disminuir las distancias entre las prácticas pedagógicas y las investigaciones neurocientíficas. Esta ciencia, pretender “acercar a los agentes educativos los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, considerando la unión entre la Pedagogía, la Psicología Cognitiva y las Neurociencias” (2010, p.10).

La importancia de realizar un apartado sobre el aporte de las Neurociencias al campo educativo, responde a que éstas, con mayor frecuencia en las últimas décadas, han realizado aportes favorables para las prácticas educativas, teniendo en cuenta, que las instituciones educativas:

“representan un ámbito de enorme influencia en el proceso de desarrollo cerebral (..) Los factores o experiencias a las cuales están expuestos los alumnos y

alumnas en el aula pueden estar armonizados o no con los sistemas naturales de aprendizaje y de memoria del cerebro, lo que va a reflejar directamente en el desarrollo del potencial cerebral. El maestro es un agente significativo en la confluencia de la teoría y la práctica (..) (Campos, A. 2010, p.4).

Otro de los aspectos que resulta interesante mencionar aquí, son las emociones. Varios estudios han demostrado la influencia de estas en los procesos de aprendizaje. De hecho, anteriormente se ha mencionado que para que las transiciones educativas sean exitosas, necesitan estar acompañadas de contención y sostén, brindándole al niño seguridad. (Fernández, 2001).

Si se evitan los cambios bruscos, se está favoreciendo al niño con emociones positivas. Por tanto, si un niño no ha logrado una transición exitosa, es probable que no se sienta entusiasmado, ni con motivación y emoción; por lo cual difícilmente pueda estar disponible para el aprendizaje.

La literatura actual muestra que tanto las emociones, como los sentimientos, pueden fomentar el aprendizaje en la medida en que intensifican la actividad de las redes neuronales y refuerzan, por ende, las conexiones sinápticas. Por lo tanto, la llamada neurobiología nos muestra evidencias de que se aprende mejor cuando un determinado contenido o materia presentan ciertos componentes emocionales. (De la Barrera. M.L., y Donolo. D. 2009, p.8)

Campos (2010) indica que las emociones matizan el funcionamiento del cerebro, y que los estímulos emocionales tienen gran interacción con las habilidades cognitivas. “Los estados de ánimo, los sentimientos y las emociones pueden afectar la capacidad de razonamiento, la toma de decisiones, la memoria, la actitud y la disposición para el aprender.” (p.6)

Por otro lado, las investigaciones también han demostrado que los niveles de stress generan un impacto negativo en los procesos de aprendizaje: “Cambian al cerebro y afectan las habilidades cognitivas, perceptivas, emocionales y sociales. Un educador emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula son factores esenciales para el aprendizaje. (2010, p.6).

En relación a esto último, Goleman (1996) propuso el término de *Inteligencia emocional* casi en contraposición con el cociente intelectual (CI). Señala que la inteligencia emocional como “conjunto de habilidades que permiten ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor (..) Y señala justamente que la llamada inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los problemas o las oportunidades que acarrea la vida” (De la Barrera. M.L., y Donolo. D. 2009, p.10).

De este modo, se logra afirmar que es de suma importancia que los actores implicados en la educación estén informados sobre nociones de las Neurociencias, para mejorar y favorecer los espacios educativos y las prácticas educativas. No sólo la capacidad del cerebro de aprender es importante, sino también las emociones y motivaciones para el aprendizaje.

¿Cuán importante son las Neurociencias para las transiciones educativas? ¿Ofrecen las Neurociencias aportes para pensar las transiciones? Desde luego que sí, ya que si se cuenta con información sobre cómo estimular y motivar a los sujetos, se está aportando a los procesos educativos y a una mejor calidad en educación.

❖ 3. TALLER: EL PASAJE A PRIMER AÑO

✚ 3.1 Características y contexto

Como ya se ha explicitado en el inicio del artículo, dicha experiencia es fruto de una práctica laboral y curricular. Se enmarca dentro del *Proyecto Inter In*. El objetivo general de dicho *Proyecto* es: “la integración de niños y niñas a la educación sistemática en las escuelas públicas fortaleciendo el desarrollo, la socialización y los procesos de enseñanza y de aprendizaje”. (Rodríguez et al., 2012, p.12).

Como pasante de psicología (rol que ocupó en dicho servicio) una de las tareas que desempeño, es la visita semanal a una de las instituciones con las que trabaja el *Proyecto*. La Institución con la que se trabajó en esta instancia fue el **Jardín X¹**, que se encuentra ubicada en la zona Oeste de Montevideo. Es un Jardín de Tiempo Completo, lo que implica que los niños concurren de 8.30 a 16.00hs. El mismo está compuesto por dos grupos de Nivel inicial 4 y dos grupos de Nivel inicial 5. La **Escuela X²** donde se realizó la visita que se desarrollará a continuación, se encuentra ubicada en la misma manzana que el Jardín, lo que favoreció que la experiencia se realizara sin mayores complejidades.

Según datos brindados por el equipo docente del Jardín, y datos obtenidos en bases bibliográficas, la población en su mayoría es proveniente de un contexto socioeconómico bajo- medio, y a su vez, es una población heterogénea. Se menciona la característica de población diversa, ya que posee la particularidad que al encontrarse en la zona Oeste de la capital, recibe niños que no necesariamente son

¹ Nombre ficticio.

² *Idem*.

³ En esta instancia se trabaja de a un grupo de Nivel 5 por vez, para optimizar tiempo, que sea más

de la zona, sino que los padres vienen de barrios periféricos de Montevideo a trabajar en la zona Centro y por cuestiones de horario y cercanía, los inscriben en esta institución.

En esta oportunidad, la realización de los **talleres** en la institución educativa surge a demanda de las maestras y de la directora. A raíz de varios encuentros, manifiestan la necesidad que *Inter In* aborde la temática del egreso de Nivel 5. Ambas maestras coinciden en que es una temática de suma importancia para trabajar, y aluden que al encontrarse a fin de año, les parecería importante que el equipo pueda brindarles un apoyo sobre cómo trabajar la transición educativa.

Las maestras relataban algo similar a lo que narra esta experiencia:

(..) gran movilización que comenzaba a operarse meses previos a la finalización de cursos. Un clima de mucha ansiedad y nerviosismo, dificultades en atender y concretar tareas, agresividad marcada, a veces incluso hacía la propia maestra. En padres, preguntas, pedidos de orientación y sugerencias para la toma de decisión de la nueva escuela. (Domínguez y Ethchebehere, 1996, p. 71).

De igual forma, también se podía apreciar un “matiz depresivo en las maestras imaginando la separación cercana con el grupo” (1996, p.71). Se resalta de esta forma, que la transición educativa no sólo implica movilizaciones para los niños y los padres, sino también para el equipo docente que ha trabajado durante todo el año curricular con el grupo. Estas particularidades, generan que el niño quede expuesto a una escasa contención en un momento de cambio tan importante.

Por tanto, una vez que el equipo accede a la realización de los talleres, se plantea la posibilidad de no solo trabajar con los niños y maestros, sino también la importancia de trabajar conjuntamente con los padres, en otro espacio de Taller.

El planteo de trabajar con los padres, tiene como fin, el abordaje conjunto con los niños y con sus familias. De esta forma, se los invita a implicarse en los procesos de aprendizaje y de transición de sus hijos. Esto requiere en los términos de Llambí y otros (2014) de un *empoderamiento de la familia como agente de socialización*.

En relación a este tema, varios autores plantean que el pasaje del Jardín a la Escuela, se convierte en un duelo para los padres. Estos manifiestan sentimientos de ambivalencia frente a esta situación de cambio: por un lado, desean que sus hijos crezcan, pero por otro, pensarlos como futuros escolares, dejando atrás el mundo de inicial, les provoca un duelo y expectativas.

Esto mencionado, queda manifiesto en el Taller de padres, cuando muchos de ellos mencionaban: *“ya no es más mi bebé, ahora ya pasa a la escuela”, “que rápido que pasó el tiempo, parece que todavía le estoy cambiando los pañales (risas)”, “nosotros sentimos que todavía es chico para ir a la escuela, pero capaz porque lo vemos como el más chiquito de la familia”, “y.. a nosotros nos da un poco de miedo que no pueda adaptarse bien”* .

Al respecto de la familia en estas situaciones, Víctor Guerra señala:

(..) el tránsito del jardín a la escuela cobra una valor especial, siendo un momento-proceso de reinscripción de la imagen del hijo, tanto de resignificación del pasado infantil parental, como de marca proveniente de la cultura donde es como si se dijera que a partir de allí y desde allí el niño llegará a ser “otro” sujeto”. (Guerra, V. Tránsito del Jardín a la Escuela: del Período de Inscripción al Proceso de Reinscripción. Educación y Psicoanálisis 2das Jornadas, En: Aboy et al., 2003, p. 109).

Se entiende entonces, que incluir a los padres en este tipo de actividades posibilita “fortalecer a los familiares en sus rol, afianzando su autoestima, para lo cual se propician espacios de reflexión en torno a situaciones cotidianas a las que se ven enfrentados”. (Etchebehere et al., 2008, p. 91). Esto favorece que los padres puedan acompañar a los niños en estos procesos, donde la contención familiar es de suma importancia.

En la investigación presentada por los autores Vogler, Crivello y Woodhead (2008), hacen referencia a que en los primeros 8 años de vida de los niños, es cuando se enfrentan a grandes cambios que resultan de gran importancia para su vida. Ellos manifiestan que “Su capacidad de adaptarse a un ambiente tan dinámico y en constante evolución afecta directamente a su sentido de la propia identidad y condición dentro de la comunidad a corto plazo y largo plazo”. (p.V). Por este y otros motivos que sostienen la importancia de abordar las transiciones, es que se alienta a trabajar conjuntamente con padres, niños e institución educativa.

3.2 Modalidad: Taller

La elección de dicho dispositivo se remite a la importancia de trabajar con un dispositivo grupal, ya que “desde el intercambio se va construyendo un marco de referencia habilitador a poder pensarse en los roles y funciones que como sujetos desplegamos”. (Etchebehere et al., 2008, p. 150). Por su parte, en el taller con niños se observó que a través de las distintas propuestas, los niños lograron de forma hábil

pensarse en su rol actual, como niños de inicial, así como también proyectarse como niños escolares. El trabajo grupal “a través de preguntas y dramatizaciones, apunta a un nivel mas conciente y preconciente donde se reproducen discursos manifiestos escuchados por los niños tanto en el ámbito familiar como dentro de la institución educativa”. (Aboy et al., 2003, p. 109).

Dentro de esta misma línea, el dispositivo grupal también es fructífero para el trabajo con padres. Las instancias de encuentro con las familias en la institución, o en otros espacios de diálogo, permite el encuentro no sólo de los cuerpos que habitan siendo padres, sino el encuentro de las fantasías, temores y ansiedades que se ponen en juego en la maternidad y en la paternidad (Etchebehere et al., 2008). Por tanto, poder compartir las experiencias permite desterrar el mito de que hay una forma de ser padres. Se propician instancias donde se re-descubre el rol de padres, el cual se aprender día a día, se construye a medida que transcurre.

3.3 Prácticas y Discursos

En este breve apartado, pretender dar una visión acotada sobre las prácticas y discursos que sostienen algunos actores de la educación. En varias oportunidades, no siempre coincide lo que sostiene la teórica o los lineamientos políticos-educativos con lo que sucede en el campo educativo. Particularmente en temática de transición educativa, resulta complejo articular la teórica con la práctica.

Uno de los puntos importantes a destacar en el discurso de las maestras o directoras que participaron de esta experiencia, es la manifestación sobre la importancia del trabajo coordinado entre las Instituciones de Educación Inicial y Educación Primaria. Sin embargo, también se manifestó que por diversos motivos, no se han realizado en los últimos tiempos, actividades que favorezcan la transición.

El trabajo coordinado entre ambos ciclos educativos y una propuesta institucional facilitadora del proceso de transición entre el juego y el trabajo, tendrá para los niños un valor psicoprofiláctico y les permitirá, junto a sus padres, conocer y eventualmente internalizar, un modelo saludable sobre cómo procesar los cambios propios del desarrollo. (Aboy et al., 2003, p. 105).

La importancia de coordinación entre ambas instituciones, permite que los maestros de primer año, puedan contar con mayor información sobre los niños que recibe, así como también sondear el nivel educativo y las pautas de maduración del grupo. A su vez, posibilita pensar estrategias e intervenciones para que la transición sea vivida por

los niños como un proceso agradable y no como un corte abrupto. Esto resulta importante ya que en varias oportunidades: “El niño transita un verdadero duelo. Debe pasar a integrar otra institución con características nuevas y sensiblemente diferentes a la anteriores”. (Domínguez y Ethchebehere, 1996, p. 70).

Resulta apropiado retomar aquí, el concepto manejado por Frigeiro y Poggi (1992) sobre los modelos de conducción de las instituciones. En este caso, podríamos pensar como ambas instituciones educativas, operan bajo un modelo *reproductivista*. Esto implica la reproducción de sus formas de llevar a cabo la institución, impidiendo innovar hacía nuevas tendencias.

Los posicionamientos estáticos muchas veces generan costos y beneficios. Podríamos pensar en este caso, que la reproducción de dicho modelo, de no trabajar las transiciones educativas, no ofrece mayores complejidades, ya que si la temática no es abordada no implica un movimiento, ni de planificación ni de estrategias a seguir. Al mismo tiempo, no trabajar dicha temática deja expuestos a los niños a una situación desfavorecedora, que no apunta a las transiciones exitosas.

No obstante, se puede observar como el Jardín de Infantes, comenzó a realizar un giro en las formas en que abordaba las transiciones. Una vez que el equipo docente, demanda la necesidad de realizar los talleres, se podría pensar en un cambio de tendencia, que permite la transformación de sus formas instaladas, que abren camino a una tendencia *innovadora*.

Dentro de este mismo análisis, es oportuno traer las nociones de *Instituido e Instituyente* también utilizadas por Saídon (2002) y otros autores. En el funcionamiento de las instituciones hay prácticas que están instaladas siguiendo un orden preestablecido. Esto limita las posibilidades de cambio y conduce a que a lo largo del tiempo, se instalen practicas instituidas que no permiten movimientos hacía prácticas instituyentes.

Al respecto Lidia Fernández cuestiona:

¿De qué modo ayudar a que los miembros de las escuelas puedan quebrar sus formas habituales de enfrentar las dificultades, renunciar a las imágenes, idealizadas de la función educativa y potenciar su capacidad para hacerse cargo del mejoramiento, de la calidad del servicio que ofrecen? (1994, p.34)

A través de la experiencia realizada, se puede reflexionar que una vez que aparecen fuerzas instituyentes, que dan paso a instancias de cambio y de movimiento, es donde

hay que trabajar para innovar, para cambiar aquello que aparece tan idealizado. Las prácticas instituidas dejan imposibilitado el potencial de la institución para ejercer prácticas que apunten a mejorar el funcionamiento de la institución, y por ende, el aprendizaje brindado a los niños.

✚ 3.4 Objetivos y actividades del Taller. Descripción y articulación conceptual.

TALLER CON NIÑOS NIVEL 5:

- Objetivo:
Trabajar la temática de “El pasaje a primer año”.
- Fecha:
Octubre, 2014.
- Propuesta:
La propuesta consta de **cinco instancias**:
 - a. Salir del **Jardín X** e ir a la **Escuela X**, para realizar una recorrida por las instalaciones. Detenernos y observar: la puerta de entrada, la cartelería, el patio y el salón de primer año.
 - b. Retornar al Jardín. Propiciar un diálogo sobre lo observado en la Escuela. Sobre lo llamativo, lo novedoso, sobre los registros que hayan quedado durante la recorrida.³
 - c. Recibimiento y visita de una niña escolar de 6to año.
 - d. Trabajar con tres imágenes especialmente seleccionadas que muestran distintas situaciones de niños de inicial y escolares. Observarlas, describirlas, debatirlas, representarlas, interpretarlas.
 - e. Realización de un gráfico con la consigna de: *niño aprendiendo en la escuela.*

³ En esta instancia se trabaja de a un grupo de Nivel 5 por vez, para optimizar tiempo, que sea más efectivo y no tan masivo.

➤ PRIMERA INSTANCIA

Para esta primera instancia que implicaba la recorrida, los niños se mostraron sumamente entusiasmados. Muchos manifestaron: “Ah yo ya la conozco, mi hermano va ahí”, “¡¡Ahhh ahora somos grandes!!”, “Siii vamos para la escuela”, “¿Podemos ir al patio?”.

La escuela, al encontrarse ubicada en la misma manzana que el Jardín, es conocida por la mayoría de los niños, siendo así, que muchos de ellos continúan su trayecto educativo allí.

Si bien el Jardín y la Escuela poseen una puerta que las comunica, para iniciar la recorrida se entendió que lo más conveniente era salir del Jardín e iniciar la recorrida por la puerta principal de la Escuela; de esta forma se daría a los niños la posibilidad de que visualicen lo que implica entrar, ingresar a otra institución y ser recibidos por la Directora de la misma.

Interrogantes: ¿Cuánta coordinación existe entre Instituciones que habitan un espacio geográfico contiguo? ¿Debería de ser esto, un elemento favorecedor a las transiciones educativas exitosas? ¿Existen barreras que no necesariamente son físicas? ¿Cuántos son los niños que continúan sus trayectos educativos en una misma zona? ¿Favorece que los espacios sean familiares?

Una vez dentro de la escuela, se propuso una actividad relativamente corta y con una consigna simple, que permitiera empezar a observar todo aquello que los rodeaba. Esta instancia es considerada de suma importancia, ya que para muchos niños era su primer contacto con la escuela.

Una vez familiarizados con el espacio y habiendo observado los espacios de interés (la entrada principal, las carteleras, el comedor y la entrada al patio) se dio paso a la siguiente actividad: la *recorrida por el patio*.

Durante este trayecto, lo que más llamó su atención, fue el tamaño del patio. Este, es relativamente más grande que el del Jardín y posee árboles en varias zonas. Varios comentarios aludieron al espacio físico y a la posibilidad de practicar nuevos juegos que antes no podían por el espacio más reducido.

A continuación de esto, lo siguiente que los cautivó, fueron los murales que estaban pintados en las paredes del patio. Claramente, todo aquello que tuviera contenido de dibujos, imágenes y colores era de su gran interés. Esto, se relaciona fuertemente con una característica de Educación Inicial, donde el mundo de los colores y sensaciones

está fuertemente presente, ya que imparte la posibilidad de explorar el mundo con todos los sentidos.

Otro elemento que observaron, fue la reja que comunica-separa el patio de Educación Inicial con Primaria. Si bien ellos ya la conocían por tener instancias en que su recreo coincide con el de la escuela, no dejó de causarles diversas expresiones al ver el Jardín desde otra perspectiva. Muchos de ellos mencionaron que cuando los recreos coinciden, se generan instancias de intercambio con niños escolares.

Interrogantes: ¿Que implicaría para los niños esa reja que **comunica - separa** una Institución con otra? ¿Qué motiva ver “su” Jardín desde otra perspectiva?

Luego de la recorrida, procedimos a la *vista del salón de Primer año*, que fue programada con anticipación con la maestra y avalada por la Dirección. Para entrar a la clase de Primer año, había una especie de tela, que funcionaba como cortina. Esta, les ofició a los niños como telón, ya que ellos no podían observar que había dentro de la clase.

Previo a ingresar, se percibían caras de extrañeza, de nervios y de entusiasmo. Algunos se tomaron de las manos para entrar, para transitar por ese momento acompañados, principalmente las niñas. El grupo de primero, los recibió al son de “¡Bienvenidos!”, lo que provocó risas y expresiones de alegría.

Estando allí, observaron el salón y algunos de los comentarios fueron: “¡Miraaa! Todas las letras que se usan cuando sos grande!” “Siii, son las letras que se usas para escribir en ingles”. (Refiriéndose a un abecedario en cursiva). Muchos niños, debido a que ya se conocían por diversos motivos, se pusieron a intercambiar palabras.

➤ SEGUNDA INSTANCIA

Se ingresó al salón de Inicial y nos ubicamos en círculo en la alfombra. Una vez dispuestos se les preguntó: “¿Les gustó la visita a la escuela?”, a lo que respondieron todos al unísono y muy entusiasmados que sí.

Cuando se les preguntó qué les había gustado, qué imágenes y elementos recordaban y registraron, respondieron:

“Yo de lo que me acuerdo es del árbol que estaba en el patio” “Y yo de los cosos que estaban pintados en la pared, eran requete grandes” (refiriéndose a los murales). *“Yo de que hay baños para unos y para otros”* (Les llamó mucho la atención que en la escuela los baños de los niños eran de un tamaño mayor y distribuidos en dos espacios físicos bien separados). *“Yo me acuerdo de las mesas, de que son para uno solo, y todos mirando al pizarrón”*. *“Y yo de las tablet que tenían, yo las ví y todos tenían una”*. *“Yo me acuerdo cuando miramos el cuadro de la escuela, había uno que estaba ehh como se dice..”* (Se sonroja por no acordarse del nombre, y le recuerdan que era un cuadro de Artigas).

Es de conocimiento social y cultural que la propuesta educativa de Educación Inicial y Educación Primaria son distintas, así como también la distribución de los espacios. Muchas de estas diferencias responden a que son distintas etapas evolutivas, por tanto las necesidades son otras. Asimismo también se fundamentan “en las diversas subculturas organizacionales de cada ciclo, transformando el

pasaje del alumno a primer año en un momento crucial de su desarrollo”. (Aboy et al., 2003, p. 105).

En la instancia de diálogo, se pudo apreciar que algunos de las expresiones de los niños hacían alusión a la diferencia entre la distribución del salón de Primer año y el Jardín. *“Ellos tenía esas sillas que son más grandes y para uno solo”, “Y la maestra, tenía una mesa adelante, porque ahí puede ver lo que hacen todos, y si tiene algún niño que se porta mal, lo lleva a la mesa para que se porte mejor, sino no lo deja ir al patio”*. Hay una notoria percepción de cambio en cuanto a la modalidad de sentarse: se pasa de mesas circulares, que favorecen el intercambio, a un espacio físico personal: los bancos.

Como se puede observar, muchas de las percepciones de los niños tienen que ver con ver el mundo escolar como un lugar de exigencias y expectativas: “el ámbito escolar aparece como un macromundo cargado de expectativas serias, donde la actividad de juego se ve casi abruptamente reemplazada por la actividad de labor o trabajo”. (Domínguez y Ethchebehere 1996, p. 69).

En reiterados comentarios de los niños, se podía percibir claramente los miedos y temores que surgen a raíz de este cambio que van transitar. La forma en que cada

uno experimente y pueda transitar dicha experiencia, va a dar cuenta de la capacidad de simbolización de dicho proceso. Vemos como la “transición genera en los chicos la vivencia simbólica de corte abrupto, de un cambio de expectativas que se materializa en las complejidades del pasaje de un nivel a otro”. (Aboy et al., 2003, p. 105).

Los niños/as de Inicial traen impregnado en su discurso percepciones y exigencias que aparecerán en la escuela, y asocian estos cambios con la aparición de distintos elementos en el salón: letras, números, mapas, la ubicación del escritorio de la maestra frente al pizarrón, entre otros.

Lo más llamativo: murales de colores, tamaño del patio, letras en el salón de primero, reja que comunica-separa Inicial de Primaria, distribución del salón.

Sin embargo, la observación de algunos materiales didáctico- lúdicos en el Salón de Primer año, aquietaron sus ansiedades al reconocer que en la Escuela existen instancias que no son meramente de la labor escolar.

➤ **TERCERA INSTANCIA**

La visita de una niña de 6to año fue planificada con el **objetivo** de acercar a los niños a la temática central a trabajar: las transiciones educativas. Esta instancia de intercambio enriquece la experiencia, ya que los niños de inicial y la niña de 6to año, comparten una situación en común: ambos están próximos al egreso de una institución. “Las **transiciones** pueden ser interpretadas como momentos clave dentro del procesos de aprendizaje sociocultural mediante cual los niños modifican su conducta en función de los nuevos conocimientos adquiridos a través de la interacción social con su entorno” (Vogles et al., 2008, p.9)

Cuándo se procedió a la presentación y diálogo con **Natalia**⁴, no fue necesaria una presentación explícita. Cuando ingresó al salón, rápidamente reconocieron que pertenecía a la Escuela. Sus comentarios que aludían al reconocimiento, hacían referencia al atuendo escolar.

⁴ Nombre ficticio otorgado para la realización del Artículo. De aquí en más **Nt**. Perteneciente a **Escuela X**.

Relato de Natalia, en relación a cuando egreso del Jardín e ingreso a la Escuela:

“Ahh, yo estaba re contenta. Me gustaba mucho el Jardín porque jugábamos y cantábamos, y pintábamos también. Pero como me habían contado que la escuela estaba buena, estaba con muchas ganas de ir. Porque iba a aprender cosas nuevas e iba a estar con niños más grandes. (...) Igual, el primer día de clase, estaba nerviosa, no quería separarme de mi mamá, pero eso fueron poquitos días. La maestra era re buena y me encantó estar en primero”.

La siguiente actividad, tenía como objetivo que observaran a Nt. desde una mirada más biológica. Para esto, Nt. quien se encontraba sentada, se paró. Acto seguido, muchos de sus comentarios referían al tamaño y la altura de Nt., quien para ser una niña de 6to, se estima que tiene un estatura y peso promedio.

La intervención que se realizó allí, fue en relación al desarrollo evolutivo. Se les mencionó, que Nt. tenía esa complexión porque refería a una niña que ya había pasado por algunos procesos del desarrollo, donde ocurren cambios físicos.

La Educación Inicial tendrá en cuenta que el desarrollo físico y el desenvolvimiento perceptivo-motor tienen una gran importancia para el niño, puesto que el cuerpo constituye la base en la que se va a asentar la personalidad infantil concibiendo como base orgánica tanto el crecimiento, estado nutricional, maduración de órganos y funciones; como al ‘centro articulador entre la afectividad y la inteligencia’. El cuerpo es el instrumento que le permite realizar los procesos adaptativos básicos al medio exterior y el canal de comunicación con los demás seres humanos. (Arispe et al., 1997, p.21).

➤ **CUARTA INSTANCIA**

Objetivo: presentar tres imágenes tomadas de internet y a través del trabajo con cada una de ellas, poder generar y transmitir la idea de transición, de proceso.

La **primer lámina**⁵ es referida al Jardín, mostrando de esta forma una actividad que tiene que ver con la dinámica, no propiamente de inicial, pero si muy utilizada en la Educación inicial. Por tanto, tiene que ver con su rol actual.

⁵Extraída de: <http://cep.edu.uy/prensa/330-una-celebracion-para-todas-las-edades>

- Lograron identificarse rápidamente, ya que el uniforme de Educación Inicial es significativamente distintivo. “*Son niños del Jardín jugando a la rueda-rueda*”. También mencionaron que ellos utilizan mucho ese recurso (de trabajar en ronda) en varias actividades tanto en aula como en el patio. Lo que se pudo percibir claramente, es que los niños lograron identificarse, permitiendo así reconocerse en su rol actual, como niños del Jardín.



La **segunda imagen**⁶ tiene que ver directamente con la transición. El propósito de esta imagen, era poder trabajar todas aquellas cuestiones que surgieran a raíz del tránsito de una institución a otra. Los rostros de ambas niñas en la imagen son significativos e incentivaron a que ellos manifestaran varias percepciones, referidas al sentir de la niña pequeña y la niña escolar. Esta imagen fue pensada, como una situación de transición, donde puedan pensar ese lugar que están por transitar.

- Dicha imagen generó un poco de confusión, ya que en su mayoría, no lograron discernir sino con ayuda, que eran dos niños dialogando, independientemente de sus edades y del uniforme.

Con algunas intervenciones y la ayuda de Nt., se logró mostrarles que ellos también se encontraban en esa situación: siendo niños del Jardín y futuros escolares.



Para ello, se representó la escena, lo cual habilitó a desplegar ansiedades que emergieron en ese momento. La cara de expresión de la niña de jardín, promovió a que algunos hablaran y desplegaran sus miedos y temores sobre el pasaje a la escuela. Para ese entonces, junto con la maestra y Nt., se trató de transmitirles que las etapas de cambio siempre generan un poco de incertidumbre, expectativas y

⁶ Extraída de: <http://club.ediba.com/esp/articulacion-entre-la-educacion-inicial-y-la-primaria/>

miedo, pero que el pasaje a la escuela es una etapa que iban a poder transitar exitosamente como cuando dejaron sus casas para ingresar al jardín.

Algunos se sintieron mas aliviados y diciéndose entre ellos, palabras de contención: “mi mamá me dice que cuando yo no quería venir al jardín, cuando tenía tres, que lloraba mucho, y después me quería quedar a dormir acá, en la escuela mamá me dice que va a ser igual..”. Aquí vemos, como la tarea grupal permite que circulen diferentes emociones que también logran ser contenidas por sus propios compañeros, generando así una red de contención.

*“La **tarea grupal** genera efectos terapéuticos y educativos en tanto posibilita la superación de conflictos personales, facilita la comunicación y la apropiación del objeto de conocimiento, el transformar y transformarse, el aprender a pensar y aprender a aprender”. (González M.T., 1991, En: Domínguez y Ethchebehere, 1996, p.75).*

Por **último**, la tercera imagen⁷ tiene que ver con su rol futuro, de ellos como escolares ya insertos en la Escuela. La idea de trabajar con esa imagen, era exponer una situación escolar cotidiana, donde los niños se encuentran en salón trabajando con su maestra.

- Esta imagen fue rápida de identificar. Ágilmente mencionaron que eran niños de la escuela, y se mostraron entusiasmados con el recurso tecnológico (las computadoras).

La visita previa había despejado algunos miedos, sobre el salón y

la maestra. Se los notaba entusiastas sobre la ida a la escuela, siendo así, que muchos de ellos, retomaron el contacto con Nt. y comenzaron a hacerle preguntas sobre cómo es la escuela y qué tipo de cosas aprenden.



⁷ Extraída de: <http://www.lr21.com.uy/comunidad/1133421-plan-ceibal-entrego-ceibalita-escuela-nuevo-paris>

➤ QUINTA INSTANCIA

Objetivo: actividad gráfica. Una vez dispuestos en las mesas, se les dio la consigna de “**Vamos a dibujar un niño aprendiendo en la escuela**”.

La elección de dicho gráfico y la metodología utilizada, tiene que ver con que es una herramienta muy útil para trabajar con niños, tanto por su practicidad como por ser una actividad de agrado para la mayoría de los niños.

Asimismo, a través del gráfico se podía obtener información de elementos proyectivos sobre cómo estos niños están vivenciando esta etapa, y cuáles eran las ansiedades que predominaban. “Estamos ante un gran cambio, que viéndolo desde la óptica pichoniana, despierta en el niño dos ansiedades básicas de miedo la pérdida (ansiedad depresiva) y de miedo a los desconocido (ansiedad paranoide)”. (Domínguez y Ethchebehere, 1996, p. 70).

Con respecto a las ventajas de utilizar esta herramienta, vemos como permite “detectar tanto las vivencias individuales de los alumnos como las ansiedades y fantasías comunes. Estas últimas pueden sistematizarse a través de la frecuencia de aparición de temáticas y de contenido simbólico”. (Aboy et al., 2003, p. 108). También es un material que permite obtener datos a nivel pronóstico sobre determinados niños, principalmente para detectar aquellos que puedan mostrar mayores dificultades para transitar primer año.

⇒ Breve **sistematización** de algunos datos obtenidos a través de los gráficos, que en su mayoría coincidían con una clasificación que aparecen en las “*Jornadas Universitarias de Intercambio: Psicología en la Educación: un campo epistémico en construcción*”. Estas son:

a) estrictamente a los escolar (dibujo del aula, dibujos que aluden a situaciones de aprendizaje; b) plantean situaciones dentro de la escuela pero que aluden a lo lúdico; c) plantean situaciones en las que el niño ubica dentro de la escuela pero en las que no hay ningún elemento del material gráfico que permita identificarlas como tales (..). (Aboy et al., 2003, p. 108).

En esta oportunidad todos los niños lograron hacer gráficos que de una u otra forma tenían contenido escolar, donde aparecían diferentes vivencias frente al cambio: “vivencias de pérdida respecto a lo que queda atrás, (..) ansiedades de tipo persecutorio frente a lo nuevo y desconocido (..) ansiedad, deseo, entusiasmo,

curiosidad por estar en Primero (..) la soledad del proceso de cambio". (Aboy et al., 2003, p. 112).

Algunos de los gráficos que fueron más significativos para el equipo y reforzaron la idea del trabajo con los padres, fueron aquellos que tenían contenido de familia. Es decir, con nombres de familiares, de padres, así como también las palabras: MAMÁ y PAPÁ. (Ver gráfico en anexos, pág. 23)



Esto nos habla de la importancia que tiene para los niños el sentirse acompañados en este proceso, de la necesidad de contención y de que los adultos referentes estén ahí, brindando seguridad.

Seguridad que necesitan, de que la nueva institución que los va a

acoger, va a ser un espacio de confianza y no de incertidumbre. Que va a ser la escuela quien se prepare para recibirlos, y no ellos, quienes tengan que sortear nuevas transiciones. La escuela garantizando transiciones exitosas. (Woodhead, M., y Moss, P., 2008).

❖ 4. EVALUACIÓN REALIZADA

Luego de haber realizado las tres instancias de taller (con dos grupos de nivel 5 y el taller dirigido a padres) se concluyeron algunas consideraciones que hacen a pensar que los **Talleres** tuvieron óptimas repercusiones.

Por un lado, en el taller de padres, estos hicieron mención sobre las repercusiones que tuvo en sus hijos la instancia del Taller realizada, ya que a algunos les permitió abrir diálogo sobre los miedos y temores que aparecen en esta etapa. Como se menciona con anterioridad, aparecen movilizaciones en todos los actores implicados en estos procesos: maestros, niños y familias. (Domínguez y Ethchebehere, 1996).

A nivel del equipo docente de la Institución, hubo consenso positivo en relación al trabajo realizado. Mencionaron que este tipo de instancias no habían sido realizadas en los últimos tiempos por diversos motivos, y raíz de este espacio que se generó, seguramente quede como un antecedente para otros años. Se retoma aquí, el concepto de fuerzas instituyentes (Saidón, 1997), que posibilitan cambios que favorecen los procesos de aprendizaje de los niños.

Los datos aquí recabados, sirven como insumos para pensar las transiciones educativas y seguir planeando estrategias e intervenciones que ayuden a los niños y a las familias a transitar por esta etapa de una forma saludable e enriquecedora. Durante el proceso de elaboración del taller, se notó que existen varias bibliografías que dan cuenta de las transiciones de Educación Primaria a Educación Secundaria, pero escasos recursos bibliográficos sobre cómo trabajar la transición en Educación Inicial. Por esto, se entiende que es sumamente relevante elaborar materiales que den marco teórico para trabajar las transiciones educativas y para la creación de programas y políticas que apunten a las transiciones exitosas.

Si bien esta oportunidad era una experiencia puntual y no permitiría continuar trabajando con estos niños, para ver cómo efectivamente fueron sus inserciones en Primer año, se han revelado grandes insumos para poder pensar otras experiencias de abordaje sobre: El egreso en Nivel inicial 5.

Sin duda, habrá que afianzarse también, a las Neurociencias, que continúan elaborando material para una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje.

*“Las investigaciones realizadas en el ámbito neurocientífico vinculadas al aprendizaje (..) necesitan estar armonizadas con las propuestas de aprendizaje impartidas en el aula, con las propuestas curriculares de los centros educativos, con el sistema de evaluaciones y principalmente con la formación continua del docente (..) para promover el **desarrollo humano**” (Campos, A.L., 2010, p.13).*

❖ 5. BIBLIOGRAFÍA

- Aboy, R., Bonomo, S., y Copelmayer, A. (2003). ¿Articular o desarticular ciclos educativos? Acerca de una experiencia de investigación acción sobre la transición de educación inicial a primaria. En: Universidad de la República, Facultad de Psicología. Jornadas de Psicología Universitaria: Psicología en la Educación: un campo epistémico en construcción. (pp.105 – 117). Montevideo: UDELAR.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) – Consejo Directivo Central (CODICEN), (Octubre 2007). Asistencia y abandono en educación inicial en los niños que asisten a escuelas públicas de educación común. Recuperado el 8 de marzo de 2015 de: http://www.oei.es/pdfs/asistencia_educacion_inicial_uruguay.pdf
- Ames, P., Rojas, V., y Portugal, T. (2009). Empezando la escuela: ¿Quién está preparado?: Investigando la transición al primer grado. Lima: GRADE; Niños del milenio.
- Arispe, M.N., Mendizábal, C., y García, E. (1997). Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años. Montevideo.
- Arroyo, A., De Armas, G., Retamoso, A., y Vernazza, L. (2012) Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay. Montevideo: UNICEF. Recuperado el 8 de marzo de 2015, de: <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/observatorio-2012-web20121030.pdf>
- Batista, V., Bauleo, A., De Brasi, J.C., Fernández, A.M., Pavlovsky, C., Percia, M., Saidón, O. (1989). Lo grupal 7. Colección "Propuestas". AYLLU S.R.L. Buenos Aires.
- Campos, A.L (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. Revista digital N°143: La educación. Organización de los Estados Americanos. Recuperado el 11 noviembre de 2014 de:

http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articulos/neuroeducacion.pdf.

- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), (Agosto 2014). Campaña Cero Falta. Señales alentadoras. Recuperado el 8 de marzo de 2015 de: <http://www.ceip.edu.uy/prensa/237-campana-cero-falta>.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. Uruguay (2010). Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010 – 2014. Montevideo: Bafenil. Recuperado el 8 de febrero de 2014 de: <http://www.ceip.edu.uy/archivos/MaterialesEducativos/opecaip.pdf>.
- Consejo de Educación Primaria (CEP), (2012) Campaña Cero Falta. Señales alentadoras. Recuperado en 8 de abril de 2014 de: <http://www.cep.edu.uy/prensa/237-campana-cero-falta>
- Consejo de Educación Primaria (CEP). (Junio 2014) Campaña Cero Falta 2014: un compromiso de todos, todos los días. Recuperado en 8 de abril de 2014 de: <http://www.cep.edu.uy/prensa/531-campana-cero-falta-2014-un-compromiso-de-todos-todos-los-dias>
- De la Barrera. M.L., y Donolo. D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. Revista Digital Universitaria: Volumen 10 Número 4. Recuperado el 8 de marzo de 2015 de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>
- Diario El Observador (20 de noviembre de 2013). “Según Primaria el problema de las inasistencias empieza en educación inicial”. Recuperado el 8 de abril de 2014 en: <http://www.elobservador.com.uy/noticia/265614/-segun-primaria-el-problema-de-las-inasistencias-empieza-en-educacion-inicial/>.
- Domínguez, G., y Ethchebehere, G. (1996). El egreso del Jardín de Infantes. En: Universidad de la República, Facultad de Psicología. Jornadas de Psicología Universitaria 03: Historia, violencia y subjetividad. (pp.69 – 75). Montevideo: Multiplicidades.

- Ethchebehere, G., De León, D., Fraga, S., Silva, y P., Zeballos, . (2008). La Educación Inicial: perspectivas, desafíos y acciones. Montevideo: Psicolibros Universitarios.
- Fernández, L. (2001) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Bs. As.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., y Aguerro, L. (1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Troquel, Buenos Aires.
- Ley General de Educación (18.437, diciembre 2008). Recuperada de: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>
- Llambí, C., Mancebo, M.E., y Zaffaroni, C. (2014). Asistencia escolar en escuelas públicas de Uruguay. Educación inicial y primeros grados de primaria. UNICEF Uruguay, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Recuperado el 8 de abril de 2014 de: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Asistencia-en-educacion___web.pdf.
- Maureira. F. (2010) Neurociencia y Educación. Recuperado en 8 de marzo de 2015 de: <http://grupomaureira.com/archivo14.pdf>
- Rodríguez. N., Bocos, L., y Gutiérrez, R. (2012) “Aprendizajes, Intersectorialidad – Interdisciplina, INTER – IN”. Montevideo: DAVELTY S.A
- Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008) La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de las nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N°48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Woodhead, M., y Moss, P. (2008). La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años. La primera Infancia en Perspectiva 2. Milton Keynes: The Open University.

❖ 6. ANEXOS

- **Invitación realizada para padres y niños, que fue incluida en el cuaderno de comunicados de cada niño.**

FAMILIAS DE EDUCACIÓN INICIAL NIVEL 5 Jardín X

Comunicamos que:

- **Jueves 16 de Octubre** se realizará

Con los técnicos de *Inter In*

Un taller con **NIÑOS** sobre:



“El pasaje a primer año”

Invitamos a los **PADRES** para el

- **Jueves 23 de Octubre 8.45hs**

¡MUCHAS GRACIAS!

Los esperamos.

➤ **Imágenes utilizadas en el Taller**



Primera imagen



Segunda imagen



Tercera imagen

- Gráfico de una niña de Nivel Inicial 5, con la consigna de: ***“Niño aprendiendo en la escuela”***



