



**Discursos de las Maestras y Directivas Acerca de las Políticas de Recepción para
Niños y Niñas que Ingresan al Grado Transición Antes de los Cinco Años, en una
Institución Educativa Pública del Municipio de Vegachí (Antioquia)**

Paula Andrea Hincapié Sierra

Asesora

Ángela Inés Palacio Baena

Magister en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría Estudios en Infancias

Medellín

2023

Cita	(Hincapié, P. 2023)
Referencia	Hincapié Sierra, P. (2023). <i>Políticas de Recepción para Niños y Niñas que Ingresan Antes de los Cinco Años al Grado Transición, en una Institución Educativa Pública del Municipio de Vegachí (Antioquia)</i> [Tesis de maestría].
Estilo APA 7	Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
(2020)	



Maestría en Estudios en Infancias, Cohorte IV.

Asesora: Ángela Inés Palacio Baena



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

A tantas personas que contribuyeron de diversas maneras con mi proceso de formación. A las maestras y colegas que con su voz me dieron a pensar en esta investigación. A mí asesora Ángela Inés Palacio Baena, por su compañía y conocimientos compartidos, a mi sobrino José Manuel por ayudarme con esta modernidad virtual en los momentos que creía no poder; a mi esposo y a mis hijos por comprender mi tiempo limitado; a la UdeA y concretamente a la Maestría en Estudios en Infancias por hacerme un sueño realidad: pertenecer a ella.

Por tanto, gracias Dios.

Contenido

Resumen	6
Abstract.....	8
El problema	10
Antecedentes	20
Pregunta de investigación.....	31
Objetivos	32
Referentes teóricos.....	33
Discurso	33
Política de recepción.....	35
Transiciones educativas.....	39
Diseño metodológico.....	45
Investigación cualitativa.....	45
Enfoque fenomenológico hermenéutico	46
Generación de información.	47
Participantes	48
Contexto	49
Análisis de la información	49
Consideraciones éticas.....	51
Análisis de los hallazgos.....	52
Discursos y Prácticas de Recepción	53
Discursos sobre la recepción	59

Edad, desarrollo y maduración	64
A manera de cierre	77
Referencias bibliográficas.....	81

Índice de anexos

Formato de consentimientos informado.....	89
---	----

Resumen

En esta investigación nos propusimos analizar los discursos de las maestras del grado transición y las directivas de una institución educativa del municipio de Vegachí (Antioquia), sobre las políticas de recepción para niño(as) que ingresan antes de los cinco años al primer grado obligatorio del sistema educativo colombiano. Específicamente buscamos, en un primer momento, describir lo que los participantes consideran prácticas de recepción en la escuela para el grado transición; en un segundo momento, identificar distintos aspectos que para los participantes se ponen en juego en ese ingreso temprano a la institución. Fueron referentes teóricos: discurso, políticas de recepción y transiciones educativas.

Nos fundamentamos en la investigación cualitativa; elegimos el enfoque hermenéutico, porque enfatiza en el significado de las acciones humanas y la práctica social. Los participantes fueron tres maestras del grado transición y dos directivos de la institución quienes, a través de entrevistas en profundidad, nos permitieron conocer sus puntos de vista acerca de las prácticas de recepción para los(as) niños(as) que entran al grado transición.

Hallamos que la recepción es entendida como cumplir requisitos para el ingreso, especialmente la edad. Realizan una jornada conjunta con los agentes educativos de los Centros de Desarrollo Infantil -CDI y hogares en la que los(as) niño(as) para recibirlos en la escuela. Fue muy importante la relación que las maestras y directivas expresaron acerca de la edad, el desarrollo y la maduración: Fueron reiterativas en sostener que los(as) niños(as)

que tienen 5 años cuando ingresan a transición tienen unas capacidades, posibilidades y desempeños que los habilitan para estar en el grado; mientras que los estudiantes menores de 5 años tienen unas carencias y dificultades. Esta situación tensiona las posiciones de las maestras y las directivas que los matriculan.

Palabras clave: *discursos, políticas de recepción, transiciones educativas.*

Abstract

In this research we set out to analyze the speeches of the teachers of the transition grade and the directives of an educational institution in the municipality of Vegachí (Antioquia), on the reception policies for children who enter the first compulsory grade before the age of five of the Colombian educational system. Specifically, we seek, at first, to describe what the participants consider reception practices at school for the transition grade; in a second moment, to identify different aspects that for the participants are put into play in that early admission to the institution. Theoretical references were discourse, reception policies and educational transitions.

We are based on qualitative research; we chose the hermeneutic approach, because it emphasizes the meaning of human actions and social practice. The participants were three transition grade teachers and two directors of the institution who, through in-depth interviews, allowed us to know their points of view about reception practices for children entering the transition grade.

We found that the reception is understood as meeting requirements for admission, especially age. They carry out a joint day with the educational agents of the Child Development Centers -CDC and homes to receive the children at school. The relationship that the teachers and directors expressed about age, development, and maturation was very important: They were repetitive in maintaining that children who are 5 years old when they enter transition have certain capacities, possibilities, and performances that enable them to

be in the grade, while students under 5 years old have some shortcomings and difficulties.

This situation stresses the positions of the teachers and the directives that enroll them.

Keywords: *discourses, reception policies, educational transitions*

Planteamiento del Problema

Como maestra en ejercicio de una institución pública localizada en el municipio de Vegachí, he observado que los(as) niños(as) que vienen de una de las modalidades de educación inicial o pasan directamente de sus familias al grado transición, llegan con distintas expectativas – al igual que sus familias- acerca de lo que será ese trayecto importante para sus vidas: tienen miedo, preocupaciones, alegría por encontrarse con sus amigos y temor porque hay personas adultas y compañeros desconocidos; deben enfrentar muchas situaciones que para ellos son nuevas.

Nos interesa conocer y analizar los discursos y prácticas que maestras y directivas sostienen frente a la recepción de los(as) niños(as) que ingresan al grado transición en general y específicamente lo que pasa en la institución educativa respecto a aquellos que ingresan desde los 4 años.

Encuadramos este problema desde dos ángulos. El primero son algunos documentos normativos relacionados con el grado transición y específicamente con el ingreso de niños(as) menores de cinco (5) años y el segundo, lo que ocurre en la institución respecto a prácticas de recepción y a las posiciones de las maestras y directivos en relación con los(as) niños(as) que, según hemos escuchado entre colegas, no cumplen con el requisito de la edad.

Respecto al primer punto, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación- Ministerio de Educación Nacional¹- MEN) establece que el nivel de educación preescolar en Colombia

¹ En adelante MEN

está integrado por tres grados (Pre Jardín, Jardín y grado transición), pero sólo este último es de prestación obligatoria y preferentemente su ingreso es a los cinco años. Además, según lo dispuesto por el Decreto 2247 de 1997, en su artículo 8, el ingreso a cualquiera de los grados de la educación preescolar no está sujeto a ningún tipo de prueba de admisión o examen psicológico o de conocimientos o a consideraciones de raza, sexo, religión, condición mental o física o edad como criterios excluyentes. Este mismo Decreto, en su artículo 10 señala que en el nivel de educación preescolar no se reprobaban grados ni actividades, en consecuencia, los(as) niños(as) son promovidos(as) al grado siguiente.

En Colombia, la normatividad reciente, relacionada con la edad de ingreso de los(as) niños(as) al grado transición, por lo que hemos indagado, viene desde la Ley 115 o Ley General de Educación de 1994 y tiene desde la fecha una historia de 29 años. En ella hay pronunciamientos de la Corte Constitucional, de la Sala del Contencioso Administrativo del Consejo de Estado, resoluciones del MEN y ha implicado demandas, tutelas y luchas sindicales que reclaman el derecho al ingreso al grado transición para los menores de cinco años.

De acuerdo con el periódico ASLEYES Maestro Legal (s.f), la normatividad que exige a las instituciones no limitar, con ningún criterio y específicamente la edad, el acceso de los(as) niños(as) al grado transición tiene como antecedente una serie de “acciones que durante el año 2005 el departamento del Norte de Santander abanderó... para que los menores fueran recibidos en el grado transición” (p. 2). Allí el periódico cita una tutela promovida por el municipio Teorama en la cual la sala del Contencioso Administrativo Sección Segunda

concluyó [que]: “no se puede minimizar... el servicio educativo, colocando un obstáculo de edad... máxime... que el artículo 67 garantiza al educando...las condiciones necesarias no solo para su permanencia en el sistema educativo sino también para su acceso” (p. 2).

Además, para el año 2006 la Corte Constitucional en su Sentencia T-1030 estableció: (i) que la edad señalada en el artículo 67 de la Constitución..., es sólo un criterio establecido por el constituyente para delimitar una cierta población objeto de un interés especial por parte del Estado; (iii) que las edades ... no puede tomarse como criterios excluyentes sino inclusivos. (p. 3)

Por su parte, en el año 2011 (27 de enero) la Sala de lo Contencioso Administrativo del Consejo de Estado respondió a la demanda de la Resolución 1515 de 2003; con ella “anuló la barrera de condicionar el ingreso de los niños al grado de transición al cumplimiento de los cinco años de edad durante los primeros meses del calendario escolar” (ALEYES p. 2).

Para el año 2012 “el Consejo de Estado suspendió el requisito de edad para el ingreso al preescolar” (ALEYES, p. 1). Esta decisión fue tomada porque en departamentos como Nariño y Norte de Santander se hicieron acciones conjuntas en favor de la educación pública y del acceso de los menores de 5 años al grado transición.

A lo anterior hay que agregar que la Corte Constitucional en su sentencia 1926 de marzo de 2015, expresó: “se pueden recibir los(as) niños(as) en el grado transición que cumplan los cinco años hasta el mes de diciembre del año en curso”, derogando la resolución 1515 del 3 de julio de 2003, artículo 3 literal C, del MEN, que decía: “solo se reciben los(as) niños(as) que cumplan sus 5 años hasta el 31 de marzo del año en curso”. Estima la corte que

el ingreso al primer grado no puede sujetarse a ningún tipo de consideraciones física o mental, entre ellas la edad. Esto significa, dice la Corte Constitucional, que para determinar el ingreso de los(as) niños(as) al grado transición que no tengan cinco años, se debe partir de criterios incluyentes.

Como se deduce de esta jurisprudencia, es obligación de las instituciones educativas recibir a los(as) niños(as) desde los 4 años. Este mandato constitucional indica entonces que la edad no es un obstáculo para el ingreso al grado transición. Por otra parte, el asunto etario se reduce, en muchos casos, a meses de diferencia. En ese sentido podría ser un prejuicio de las maestras en el que la edad se convierte en un factor de desigualdad instalada en nuestra cultura occidental.

Con fundamento en la Sentencia de la Corte (2015), el MEN en el año 2016 publica la Circular 00020 cuyo asunto es Orientaciones para la atención de niños(as) de cuatro (4) años matriculados en el sistema educativo oficial. Dice la Circular que: “recibir a los niños a tan temprana edad en el grado transición, supone la responsabilidad de ofrecerles un servicio educativo que favorezca su desarrollo integral y posibilite una transición exitosa dentro del sistema educativo” (p. 1).

Esta Circular explícitamente presenta 4 aspectos sobre esa escolarización temprana. A manera de síntesis presentamos dos referidas a las consecuencias que son de nuestro interés. La primera, bajos niveles de motivación, sentimientos de frustración que impactan los índices de deserción y la repitencia en la primaria. La segunda, se espera que el ingreso de los(as) niños(as) al grado transición sea a los 5 años, “en tanto a esa edad cuentan con la

madurez emocional, el desarrollo cognitivo y neurológico que les permita prepararse para la vida escolar, sentar las bases de hábitos y rutinas claves para su adaptación al sistema educativo” (MEN, 2016, p. 2).

Como inferimos de la Circular 00020, el MEN (2016) estima que, por un lado, se pueden recibir a los(as)niños(as) de 4 años, pero por otro, “es recomendable que solo se matriculen en este grado a los que cumplan esta edad (5 años) hasta antes del 1 de abril del año académico correspondiente” (p. 2). Y agrega que ello se sustenta en lo dicho y en el “bienestar de los niños” (p. 2). Este aspecto es interesante porque coincide con la idea de las maestras acerca de las atribuciones, en términos de lo que son y son capaces de hacer los(as) niños(as) de 5 y de las carencias de los de 4 años.

Este somero recorrido para decir que finalmente, el 25 de julio de 2019 la Sección Primera de la Sala Contenciosa Administrativa del Consejo de Estado, mediante sentencia 11 001 03 24 000 2012 00068 00 anuló definitivamente cualquier resolución relacionada con la edad para el ingreso al grado transición y declaró que ninguna autoridad puede negar la matrícula para este grado “a niños de cuatro años de edad, sin importar que cumplan los cinco años en cualquier fecha o mes del año académico correspondiente” (p. 3).

Un asunto importante en relación con la recepción es que el MEN, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar²- ICBF y otras entidades comprometidas con la atención de la primera infancia desde el año 2013, han producido unos documentos (tránsito exitoso y tránsito armónico) dirigidos a que el proceso de transición de los(as) niños(as) sea más

² En adelante ICBF

amable, garantice su permanencia y evite deserción y repitencia en la primaria. Por su parte, Secretaría de Educación Departamental³-SEDUCA- y la Gerencia de Infancia, Adolescencia y Juventud en convenio con el ICBF-, en concordancia con el MEN orientan a las instituciones por medio de la Circular 000200 de 2019 para fortalecer el proceso de tránsito armónico 2019-2020 en los municipios del departamento. Plantea que el “objetivo es establecer estrategias de articulación en los procesos administrativos, operativos, técnicos-pedagógicos para la transición de niños(as) de los programas de atención en educación inicial al grado transición” (p. 1). Señala la misma circular que acompañar el tránsito, que esperan sea armónico, trae algunas ventajas:

Garantizan la continuidad y permanencia de las niñas y niños en el sistema educativo,

Promueven un entorno educativo protector y acogedor para las niñas y niños.

Potencian el desarrollo integral de la Educación Inicial.

Favorecen la pertinencia y fortalecen las acciones educativas.

Promueven el ajuste de dinámicas y rutinas familiares.

Aseguran una educación inclusiva desde el inicio de la vida y el reconocimiento de la diversidad (p. 2).

Sin embargo, en estas orientaciones no se considera a los(as) niños(as) que ingresan al grado transición antes de los 5 años. Esto no quiere decir que los esfuerzos de estas entidades no sean importantes para todos(as) y que las instituciones, tanto de primera

³ En adelante SEDUCA

infancia como las escuelas, hagan lo posible porque la recepción sea una política institucional.

Hay que advertir que las leyes, los decretos o las resoluciones por sí mismas no garantizan automáticamente la recepción ni la acogida, ni el derecho a la educación; “es necesario desplegar un conjunto de políticas” (Diker, 2001, p. 17) que aseguren que las familias envíen a sus hijos a la escuela y que la escuela haga una “oferta educativa capaz de albergar a toda la población en edad” (p. 17). Para esta autora “la obligatoriedad tendría que garantizar el derecho de los(as) niños(as) a recibir educación sistemática desde su primera infancia, y también, el derecho de los padres a disponer de instituciones que se ocupen de la educación de sus hijos” (p. 19). En Colombia esta obligatoriedad aplica desde el grado transición.

Esta normatividad implica un llamado a la institución educativa que recibe para que, con criterios de acogida y hospitalidad, se piense las maneras de realizar tránsitos con las diferentes entidades o instituciones que entregan a los(as) niños(as), llámese familia, Buen Comienzo o ICBF y oriente un trabajo educativo tendiente a garantizar no solo su derecho a la educación sino también a disponer una oferta que permita a los(as) niños(as) del grado transición, sin discriminaciones (por ejemplo de edad) ni clasificaciones, lograr unos propósitos que respeten sus ritmos y consideren sus singularidades.

Respecto al segundo punto del encuadre de este planteamiento del problema referido a lo institucional hemos dicho que en Colombia el ingreso al grado transición se hace generalmente a los 5 años. Aunque las leyes establecen que pueden hacerlos desde los cuatro

años como sucede en la Institución Educativa. Situación que ha generado malestar entre las maestras del grado transición porque suponen o ven en los(as) niños(as) que no han cumplido los 5 años una serie de carencias que dificultan no solo su trabajo, sino también su “adaptación” por la “incapacidad” para seguir los ritmos y procesos de aquellos que han cumplido los cinco años, a quienes les suponen también unas condiciones distintas y “más avanzadas” para su pasaje por el grado.

Para el año 2022 la institución educativa cuenta con cuatro maestras del grado transición y un total de cien estudiantes de los cuales catorce tienen menos de cinco años. Lo problemático para las maestras es que los(as) niños(as) al ser matriculados en la escuela tendrían que cumplir los cinco años antes del 31 de marzo como lo decía la normatividad derogada. Las maestras asocian la edad a unos déficits: esperan de ellos unas características, capacidades, destrezas y potencialidades que suponen deberían tener los(as) niños(as) para iniciar y cursar el grado y expresan no saber qué hacer con ellos(as) y cómo trabajar con esas diferencias.

Un efecto de lo anterior es la organización de los grupos al iniciar cada año escolar: los(as) niños(as) que no han cumplido los cinco años deben esperar el cupo uno o dos meses después de que inicia el año escolar para ser recibidos en la institución; luego de ser matriculados son expuestos, por parte de la coordinación, a un recorrido por las 4 aulas del grado transición tratando de que las maestras los reciban; algunas hacen lo posible y argumentan razones de orden cognitivo y comportamental para que no les “toque” ese alumno en su grupo.

Al criterio etario, que tiene mucha importancia para las maestras del grado transición, se agregan otros relacionados con las dinámicas internas institucionales como las plazas de maestros y el interés de la escuela por conservar su planta docente, que depende del número de alumnos(as) matriculados, exigido por la Secretaría de Educación Departamental- SEDUCA, pues de no tener el número establecido de matriculados para el grado, la escuela perdería una plaza en el grado transición y la docente sería reubicada dentro o fuera de la institución.

Otro aspecto a considerar es que en la implementación de la política pública para la atención a la primera infancia el “valor de la canasta” es una preocupación que tiene un peso importante para el ingreso de niños(as), pues el grado transición tiene el rubro más alto del nivel de la básica primaria y a la escuela le interesa contar con esos recursos.

Consideramos que, si la institución decide recibirlos, por las motivaciones que sea (cuestionables o no) es tarea de la escuela hacer una oferta para todos(as) sin distinciones, ni etiquetamientos y pensar unas prácticas de acogida, recepción y hospitalidad que privilegien el reconocimiento y favorezcan el acceso a la educación como un derecho de todos los(as) niños(as).

Evidenciamos pues unas tensiones entre la normatividad y las prácticas institucionales de recepción para los(as) niños(as) que ingresan a los cuatro años, expresadas por las maestras en la atribuida incapacidad y las carencias en el desarrollo con las que llegan los que no han cumplido los cinco años. Esta posición que tienen algunas maestras de la

institución acerca de los(as) niños(as) de cuatro años que ingresan al grado transición deja ver una perspectiva de una infancia en déficit que es necesario interrogar.

Por lo anteriormente expuesto es importante que las instituciones educativas planteen y sostengan maneras de recibir, albergar y lograr la permanencia de los(as) niños(as) que ingresan al sistema escolar, específicamente con aquellos que no cumplen con el criterio de la edad. Entonces en la Institución Educativa las dinámicas de ingreso y recepción de los(as) estudiantes que vienen de educación inicial tienen que ver especialmente con la edad, las plazas de maestros, los cupos y la canasta asignada al grado transición.

Con este panorama nos preguntamos ¿Cómo son las prácticas de acogida, recepción y hospitalidad y qué apuesta tiene la escuela, para la recepción de los(as) niños(as) que llegan al grado transición independientemente de la edad? ¿La oferta educativa tiene en cuenta políticas de recepción para esta población? ¿Qué lugar tienen los(as) niños(as) en las políticas de recepción de la institución educativa? ¿Qué ideas de infancias y que ideas de educación se ponen en juego en los procesos de recepción? ¿Qué consecuencias extraer de las formas de recepción observadas en la institución? Todo esto representa, sin duda, un verdadero desafío. No es nuestro propósito responder a todos estos interrogantes, pero resulta interesante plantearlos y escuchar a las maestras respecto a los propósitos de esta investigación.

Trabajar alrededor de algunas preguntas y tensiones y escuchar a las maestras del grado transición y a dos directivas de la institución nos permitirá comprender la importancia de una política de recepción para mostrar que más allá de la edad, del cupo, de la plaza

docente, de la canasta o de las políticas y leyes, los procesos de recepción para los(as) niños(as) que llegan al grado transición, dan cuenta también de diversas posiciones de las instituciones y de las maestras en relación con la educación de los(as) niños(as).

Antecedentes

Para conocer que se ha dicho acerca del tema propuesto en esta investigación, realizamos una búsqueda en diferentes bases de datos: Google académico, repositorios de la Universidad de Antioquia- UdeA y la Universidad Pedagógica Nacional- UPN, Dialnet, Scielo, Redalyc. Los criterios para la búsqueda de información fueron: investigaciones o publicaciones a nivel nacional e internacional que hicieran referencia a las políticas de recepción para niños(as) que ingresan al grado transición o que hicieran abordar temas afines. Esta búsqueda arrojó un total de 29 investigaciones y alrededor de 20 publicaciones, realizadas entre los años 2000-2020, tanto a nivel nacional como internacional sobre las transiciones educativas y sobre la articulación entre grados o programas de atención a la infancia; las referencias al tema de la recepción están relacionadas con los tránsitos armoniosos y exitosos o con la escuela como institución de acogida.

A nivel nacional Alvarado y Suárez (2009) presentan los resultados de una investigación en la que participaron familias de la etnia Emberá Chamí, comunidad que nombran como rufo-indígenas porque se han mezclado culturalmente con pueblos afro y campesinos. Las investigadoras hallaron que: 1) la decisión de ingreso al hogar infantil privilegia las necesidades de la madre, por lo que la transición en hogares indígenas con

jefatura femenina se aplaza para resolver necesidades económicas apremiantes. Algunas familias prefieren dejar sus hijos(as) en el Hogar de Bienestar, porque allí les dan alimentación y el horario de atención es más amplio; 2) las familias no participan muy activamente en los procesos de transición de sus hijos e hijas, siendo las madres mediadoras en la relación con la institución; su participación se da de manera informal y asistemática; 3) la visión de maestros y padres acerca del niño y de la niña, la consideración que hacen de sus necesidades y los niveles de participación que tienen en su proceso transicional son variables importantes y favorables por lo menos hasta los 8 años; 4) los lazos afectivos familiares firmes, las relaciones cercanas con la escuela, los espacios agradables y afines con su cultura son importantes en ese proceso; 5) las discontinuidades afectivas, espaciales y temporales en las dinámicas cotidianas de los(as) niños(as) limitan los procesos de transición; 6) la salida del hijo de la familia al jardín y de éste al grado cero facilitan los tránsitos verticales en la experiencia escolar de los(as) niños(as).

En esta investigación se reconoce a los agentes educativos como actores claves en las transiciones porque: 1) privilegian lo afectivo con los(as) niños(as), lo que, para las investigadoras, tiene un peso muy alto en los procesos de transición; 2) tienen en cuenta los “principios filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos en que se fundamenta la propuesta de educación propia” (p. 14); 3) realizan algunas prácticas favorecedoras de las transiciones; 4) la presencia de niños(as) de distintas edades y grados puede potenciar el trabajo colaborativo, la ayuda y el cuidado de los más grandes a los más pequeños.

De esta investigación nos interesan dos asuntos porque articulan con la perspectiva que queremos sostener acerca de las posiciones de las maestras respecto a los(as) niños(as) que entran al grado transición: el primero es la posición de acogida y hospitalidad de las maestras y agentes cuando privilegian lo afectivo con los(as) niños(as) y el segundo se refiere a que las diferencias de edad se convierten en una ventaja para el trabajo en la escuela.

Díaz, Anaya, Saldarriaga y Córdoba (2020) se propusieron “caracterizar el estado actual de los procesos de alineación pedagógica entre el currículo y los ambientes educativos del grado preescolar a primero de la educación básica” (pp. 4-5) y conocer la incidencia de estos procesos en las transiciones en una institución pública de Apartadó- municipio del departamento de Antioquia-. En esta investigación se analizaron estrategias para el trabajo con los(as) niños(as) de preescolar y de primero encaminados a favorecer los procesos escolares y de adaptación y se describen “las acciones de alineación pedagógica antes, durante y después del proceso de transición” (p. 54). Las investigadoras proponen unas acciones que podrían implementarse en la institución para favorecer estos procesos.

Concluyen que el proceso de tránsito “se ha dado de manera lenta, pareciera ser que el discurso (tránsito armónico) únicamente se plasma en los documentos ministeriales, dado que en los escenarios reales este discurso no se ve reflejado” (p. 64). Además, señalan que “es necesario fortalecer los procesos de articulación entre los dos grados (transición y primero) para acompañar a los(as) niños(as) en ese transitar y evitar que las experiencias de cambio se tornen dolorosas o tengan implicaciones negativas en su vida académica” (p. 101).

Si bien esta investigación no se refiere directamente a políticas de recepción, nos parece que la propuesta de alineación articula con ellas de manera práctica que pensar un trabajo entre instituciones favorece las apuestas por la recepción.

Por su parte, Quevedo, Sierra y Urrea (2020) se proponen en su investigación *Las voces de la Transición... reconocer, comprender y reflexionar sobre el significado de la educación inicial y el papel que juegan las transiciones*” (p.1) en dos instituciones de la ciudad de Bogotá, una del nivel inicial y otra de preescolar. Encuentran en la voz de los participantes que el proceso de transición no es armónico entre ambas instituciones “debido a [que] no existe continuidad en los procesos que se viven en la Escuela Maternal y se identifican modelos pedagógicos distintos en las dos instituciones” (p.117). Hallan que para que se den las transiciones es necesario “generar espacios de diálogo en torno a cómo desarrollar este proceso” (p.117); además de que ambas instituciones deben consolidar “una propuesta conjunta con el fin de construir puentes que puedan facilitar el tránsito de los niños de una institución a otra” (p.118). Proponen “pensar un plan de desarrollo institucional que propicie una relación más cercana” (p.120) entre ambas instituciones, que favorezcan “encuentros, reuniones e intercambio de saberes pedagógicos” (p.120) que consideren las dinámicas de cada institución.

Así mismo, Londoño y Ocampo (2018) realizan una investigación en la que buscan “identificar articulaciones entre los centros de desarrollo infantil y las instituciones oficiales” (p. 3) – en un Centro de Desarrollo Infantil- CDI- y un preescolar del municipio de la Ceja - Antioquia. Para lograr el objetivo tuvieron en cuenta 11 hitos propuestos por el MEN (2015).

Encuentran que el CDI lleva a cabo “algunas actividades estratégicas para la articulación con otras instituciones” (p.71) del municipio, pero en el momento de tránsito de los dos niños participantes en la investigación “no se realizó ninguna actividad de enlace y articulación entre el CDI y el Preescolar” (p.71), los(as) niños(as) tuvieron que adaptarse a nuevas rutinas, espacios, personas, infraestructura, mobiliario, condiciones de desplazamiento y materiales de trabajo durante la transición; proceso en el que, según las investigadoras, el entorno educativo tiene la responsabilidad de proporcionar las condiciones para el recibimiento de los(as) niños(as) que pasan de educación inicial al grado transición.

Encuentran además “algunas continuidades y discontinuidades en el tránsito del CDI al grado transición” (p.72) y que las maestras incluyen en sus planeaciones las 4 actividades rectoras propuestas por el MEN con la idea de dar continuidad al proceso educativo de los(as) estudiantes. Sugieren que es tarea de los padres de familia, docentes y directivos, “acompañar ---a las niñas y los niños...que pasan [al grado] transición” (p.74); proponen que el CDI comparta información de los(as) niños(as) a la docente del grado transición que permita hacer un seguimiento al desarrollo de cada uno de ellos, de su acceso, continuidad y permanencia en la institución. Recomiendan, respecto a las transiciones, que los entes gubernamentales e instituciones de cada municipio evalúen los procesos y estrategias implementadas en cada uno de los territorios, “con el fin de identificar las continuidades o discontinuidades...; [sugieren] ... encuentros ...[con] toda la comunidad educativa; [que se] planeen estrategias de articulación con ambos centros y realicen sistematización de las experiencias de articulación...que ayuden a fundamentar próximos procesos” (p.74).

Estas investigaciones coinciden en que son importantes unas relaciones más cercanas entre las instituciones que entregan y las que reciben, lo cual implicaría para las mismas pensar planes de desarrollo que orienten su concreción, tareas para los CDI y compromisos de las familias, de tal manera se trabaje conjuntamente para que haya articulación. La articulación nos parece sería un proceso muy importante para una recepción sostenida en el tiempo.

Riascos, Vargas y Zambrano (2020), se preguntan ¿cuáles son las prácticas educativas utilizadas por algunas docentes para favorecer la transición entre el último grado de preescolar y el primero de básica primaria? Se propusieron “caracterizar las prácticas y analizarlas” para diseñar una estrategia didáctica “que garantice la continuidad en procesos educativos... [y que] los estudiantes se adapten... a las nuevas dinámicas pedagógicas” (p.4).

Al igual que en otras investigaciones proponen crear espacios de encuentro para generar consensos y realizar planeación por proyectos integradores y no por temáticas, que contribuyan en la continuidad del proceso educativo entre los niveles; vincular a las familias en el proceso de transición que supone para ellas unas adaptaciones y apoyo para que los(as) niños(as) se adapten a las dinámicas que trae consigo el paso de un grado a otro.

Las investigadoras diseñaron la estrategia didáctica “Transitando en armonía, se avanza cada día” (p.10) en la que proponen “seis fases con rutas de acciones intencionadas en un proceso sistémico y continuo que involucra a la comunidad educativa con el fin de fortalecer el proceso de Transición” (p.104) entre los dos grados en la institución educativa.

Por su parte, Restrepo (2020) en su investigación doctoral se propuso “analizar los modos en que se configuran las trayectorias y transiciones educativas de los niños y niñas de 0 a 8 años” (p.4) ... desde que ingresan al Programa de Buen Comienzo, transitan al último grado de preescolar y a la educación básica primaria en escuelas públicas de la ciudad de Medellín. Así mismo buscó comprender las representaciones sociales de infancia y la conceptualización de trayectoria y transición educativa que subyacen en los lineamientos de la atención integral a la primera infancia y en la Política Nacional de Cero a Siempre (1804/2016) en la que se sustenta el programa Buen Comienzo en la ciudad de Medellín (p. 4).

Resalta la importancia del desafío que representa para los(as) niños(as) enfrentarse a cambios producidos por nuevos escenarios y niveles educativos, en cuanto a formas de recepción; “por las expectativas que tienen las maestras, las familias y el mismo niño y niña; además, por los estilos de enseñanza, el ambiente, los tiempos, los currículos, las metodologías” (p.4). La autora hace referencia a tres tipos de transiciones: culturales, educativas e individuales trabajadas desde el enfoque sociológico, ecológico y psicológico.

Encuentra que desde el Programa Buen Comienzo y Secretaría de Educación de Medellín hay esfuerzos para acompañar la transición de los(as) niños(as) al preescolar y a la básica primaria. Sin embargo, aclara que es importante seguir indagando y explorando respecto a la trayectoria y las transiciones.

A nivel internacional, Acevedo y Ortiz (2017), analizan el proceso de transición de los(as) niños(as) al primer grado, con el objetivo de comprender “las concepciones... de los

diferentes actores educativos sobre transición... y sobre educación del niño y el enfoque educativo que predomina tanto en un centro como en otro” (p.iii). Hallaron que el Ministerio de Educación de Nicaragua orienta sobre tres dimensiones: socio afectiva, cognitiva y psicomotora, que componen el nivel y a través de los TEPCES (Talleres de programación y capacitación y evaluación) se trabajan actividades de transición con las instituciones. También encontraron que a pesar del conocimiento que las maestras tienen sobre transiciones no cuentan con las estrategias para sostenerlas en el tiempo.

Arciniegas y Bernal (2010) presentan una propuesta de articulación psicopedagógica para la transición entre los niveles de educación inicial y el primero de básica en Cuenca - Ecuador, para “eliminar dificultades en la adaptación de los niños y las niñas”. Proponen formatos de planificación, fichas, entrevistas, encuestas y anamnesis cuya estrategia principal es el juego trabajo. Recomiendan una visita guiada, permanencia en la institución mínimo dos horas en la primera semana y luego se va aumentando el tiempo hasta alcanzar la jornada completa; acompañamiento de los padres cuando los(as) niños(as) no quieren quedarse en el aula y acceso a los rincones del aula para que sientan que pueden disponer de los mismos.

También Azorín (2019) escribe acerca de las maneras como los(as) niños(as) y padres afrontan las transiciones. Las transiciones escolares de un grado a otro afectan a los estudiantes “provocando cambios en su trayectoria educativa y social, e influyendo notablemente en su futuro” (p. 223). En ocasiones, pueden afectar el rendimiento académico, seguido “de episodios de fracaso” (p.223) y abandono de la escuela. La investigación se sitúa

desde la perspectiva holística, el enfoque comunitario y el modelo ecológico-dinámico. Concluye que existen “barreras y dificultades en los tránsitos” (p. 223)

Aunque la investigación *Consecuencias de la diferencia de edad en el aula: Un estudio observacional en niños y niñas de cuatro años* (Abelairas et al., 2016) no hace referencia a las transiciones explícitamente, interesa porque es un estudio acerca de la relación entre edad, desarrollo y sexo, dado que la edad tiene un peso importante en el planteamiento del problema y en el debate sobre el ingreso y la recepción de los(as) niños(as) que durante el primer semestre no cumplen los cinco años. Esta investigación encontró que no hay diferencia entre el sexo, el desarrollo y el primer y segundo trimestre de nacimiento, la diferencia en cuanto al desarrollo radica entre los nacidos en el primer y segundo trimestre en relación con los nacidos en el cuarto trimestre. La población participante fueron 85 alumnos y alumnas de 4 años de cuatro colegios españoles diferentes, distribuidos en (50 niñas y 35 niños); su edad cuatro años corresponde al segundo ciclo de educación infantil. El instrumento para determinar el nivel de desarrollo de los(as) niños(as) fue la "Escala Observacional del Desarrollo" (EOD) de Francisco Secadas (1992).

De esta revisión de antecedentes puede leerse que en los primeros años de vida los(as) niños(as) viven unas transiciones propias de la estructura del sistema educativo: de las familias a instituciones como los CDI o jardines infantiles y de estos al grado transición, del grado transición al grado Primero y así sucesivamente. Desde sus primeros años los(as) niños(as) interactúan permanentemente con el ambiente familiar, los espacios comunitarios y los centros educativos.

En los autores abordados se encontró que no hay un concepto universal de tránsito educativo, “y que las ideas que tejen los(as) niños(as), las familias y las maestras sobre el tránsito se configuran a partir de las experiencias que han tenido a lo largo de su paso por la escuela”. (Díaz, Anaya, Saldarriaga, y Córdoba, 2020, p. 102).

Encontramos en las fuentes (Londoño y Ocampo, 2018; Alvarado y Suárez, 2009; Quevedo, Sierra y Urrea, 2020; Arciniegas y Bernal, 2010) una tendencia en la que la recepción de los(as) niños(as) al grado transición se da a través de acciones eventuales y episódicas o con pretensiones más sostenidas. Las primeras se realizan cuando los(as) niños(as) ingresan o antes para que hagan una visita a la institución que los recibe y es planeada por ambas instituciones tanto la que entrega como la que recibe, pero como dice Restrepo Restrepo (2020) “no se sostienen en el antes, el durante y el después” (p. 89). Las segundas, buscan acciones consensuadas y pensadas por las instituciones para recibir a los(as) niños(as).

Otra tendencia aparece en algunos investigadores (Quevedo, Sierra y Urrea, 2020; Restrepo, 2020) que se interesan por el significado de la educación inicial y el papel que juegan los diferentes tipos de transiciones (horizontales y verticales; transiciones culturales, educativas e individuales). Estas investigaciones son importantes y nos interesan por sus aportes al campo de la educación infantil y por algunas elaboraciones que asociamos con la recepción. Articulada a esta tendencia aparece en las fuentes la transición como desafío “para los(as) niños(as), familias y maestras(os) representa unos desafíos en cuanto a las relaciones sociales, el ambiente, el espacio, los contextos de aprendizaje, el tiempo y el estilo de

enseñanza, haciendo del proceso algo intenso, crítico y con demandas crecientes” (Restrepo, 2020; Azorín, 2019), porque frente a los cambios, los(s) niños(as) y sus familias también pueden generar otras respuestas que no siempre favorecen los procesos de transición.

Una tendencia en distintas fuentes es entender las transiciones educativas como procesos de adaptación (Azorín, 2019; Díaz, Anaya, Saldarriaga, Córdoba, 2020). Para estas últimas la adaptación es un “proceso dinámico que un favorece la transición de los(as) niños(as) por los diferentes escenarios educativos, es un reto de la educación actual y una necesidad vital” (p. 7). Las adaptaciones son entendidos como oportunidades para nuevos aprendizajes, dado que los(as) niños(as) viven múltiples cambios relacionados con los espacios, las rutinas, el mobiliario, otras personas, otros tiempos, otros contenidos y nuevas maneras de enseñar. Aunque esta no es la perspectiva que asumimos en nuestra investigación, nos acercamos a esta idea en el sentido de la oferta de las instituciones para recibirlos.

Otra tendencia que aparece en la bibliografía revisada es la participación de la familia (Alvarado y Suárez 2009; Azorín, 2019) ya que juega un papel medular cuando el(a) niño(a) ingresa al centro de cuidado o a la escuela. Los autores coinciden en decir que “es necesario incorporar a los padres en el proceso, ...promoviendo la comunicación y el intercambio entre padres y maestros” (OEA, 2009, p.12) lo cual favorece la permanencia y continuidad en las instituciones y facilita las transiciones. Esta tendencia se convierte en el tema de las transiciones en una especie de mandato que es importante debatir.

La articulación entre niveles, grados e instituciones fue un eje de investigación que apareció con diversos intereses. Así, por ejemplo, Londoño y Ocampo (2018) se interesan

por la articulación entre los CD y las instituciones oficiales. Mientras que Díaz, Anaya, Saldarriaga y Córdoba (2020) se preguntan por la “alineación pedagógica entre el currículo y los ambientes educativos del grado preescolar a primero de la educación básica” y Arciniegas y Bernal (2010) se ocupan de hacer una propuesta de articulación psicopedagógica para la transición entre los niveles de educación inicial y el primero.

Estimamos que, si bien los trabajos rastreados hacen relaciones entre transición, articulación, currículo, alineación, adaptación, relaciones escuela-familia, no expresan la relación concreta con políticas de recepción educativa, excepto su mención en los tránsitos armoniosos y exitosos (Arciniegas y Bernal, 2010; Restrepo, 2020).

La preocupación por políticas de recepción que den cuenta no solo de actividades puntuales relacionadas durante el primer día de ingreso de los(as) niños(as) al grado transición sino de la recepción como práctica institucionalizada, permanente que trasciende el cupo, la conservación de la planta profesoral, los prejuicios de la edad, de las capacidades de los(as) niños(as), de la canasta por cada niño(a) es lo que pretendemos abordar en esta investigación.

Pregunta de investigación

¿Cómo aparecen, en los discursos y prácticas de las maestras y directivos, las políticas de recepción para los(as) niños(as) que ingresan desde los cuatro años al grado transición en una institución educativa pública del municipio de Vegachí (Antioquia)?

Objetivos

General

Analizar en los discursos y las prácticas de las maestras del grado transición y las directivas de una institución educativa pública del municipio de Vegachí (Antioquia), las políticas de recepción para los(as) niños(as) que ingresan desde los cuatro años al grado transición.

Específicos

Describir prácticas de recepción implementadas por una institución educativa pública del municipio de Vegachí (Antioquia) para los(as) niños(as) que llegan desde los cuatro años al grado transición.

Identificar en el discurso de las maestras y directivas aspectos que se ponen en juego en el ingreso de los(as) niños(as) desde los cuatro años al grado transición en una institución pública del municipio de Vegachí (Antioquia).

Referentes Teóricos

Discurso

La noción de discurso es tratada comúnmente como comunicar ideas, opiniones, pensamientos, representaciones a través del lenguaje. Retomamos los planteamientos de Ricoeur (2013) quien afirma que el discurso es un acontecimiento del lenguaje y el que le confiere realidad. Es una forma de comunicación perteneciente al lenguaje hablado o escrito. Es el acto de expresar, transmitir y comunicar sentidos de experiencia.

Afirma Ricoeur (2003) que esta comprensión del lenguaje como discurso se debe a los desarrollos de la lingüística moderna; pero advierte que, si bien los términos con los que se aborda actualmente son modernos, el problema del discurso tiene una larga historia y se remonta a la Grecia clásica con Platón y Aristóteles. El primero, en su obra *El Cratilo*, muestra que el asunto de la "verdad" de las palabras o nombres aislados permanece indeterminado "porque el nombrar no agota el poder o la función del habla" (p. 15) y en el *Teeteto* y en el *Sofista* se refiere a "comprender cómo es posible el error, o sea, cómo es posible decir lo que no viene al caso, si hablar siempre significa decir algo" (p. 15). De acuerdo con Ricoeur (2003), este filósofo griego concluye que "una palabra en sí misma no es ni verdadera ni falsa, aunque una combinación de palabras puede significar algo aun cuando no haya captado fenómeno alguno" (p. 15). Por su parte, Aristóteles en su tratado *Sobre la interpretación* coincide con su maestro y sostiene que la unión del nombre y el verbo

“producen un nexo predicativo que puede ser llamado logos, discurso” (Ricoeur, 2003, p. 15).

Ricoeur (2003) en sus ensayos *Sobre la Interpretación* examina el lenguaje como discurso, diferencia el lenguaje escrito del lenguaje oral, “aborda los factores que contribuyen a la polisemia de las palabras y a la ambigüedad de las oraciones para confrontar el problema de la plurivocidad” (p. 9) y “explica cómo la teoría textual de la interpretación llega a su culminación con la dialéctica de la explicación y la comprensión” (p. 9).

Para este autor, el discurso es comprendido como “como dialéctica del acontecimiento y el sentido” (p. 10). Agrega que: “lo que se comunica en el acontecimiento del habla no es la experiencia del hablante como ésta fue experimentada, sino su sentido” (pp. 9 y 10). La experiencia vivida permanece en forma privada, pero su significación, su sentido, se hace público a través del discurso. Esto es interesante para comprender lo nos dicen las maestras y directivos acerca de las políticas de recepción con los(as) niños(as) de 4 y 5 años que llegan al grado transición porque lo que narran es el sentido que atribuyen a su experiencia y a lo que significan como políticas de recepción.

Políticas de recepción en las transiciones educativas

Como hemos dicho el interés de esta investigación concierne a los discursos de tres maestras y dos directivos acerca de las políticas de recepción con los(as) niños(as) que ingresan desde los cuatro años al grado transición en una institución educativa pública del municipio de Vegachí. Advertimos que en general nos interesa la recepción de todos los(as)

niños(as) al grado transición, pero el ingreso desde los 4 años de 14 de ellos ha generado en las maestras tensiones y posiciones que nos interesa investigar.

Elegimos algunos autores para situarnos en sus perspectivas: Frigerio (2003, 2008), Frigerio y Diker (2005), Meirieu (2007), Antelo (2011, 2014) y Duch (2002) entre otros, pues con ellos términos como transmisión, reparto, herencia, cultura, reconocimiento, confianza, acto político, oficio del lazo, acogida, sostén, habilitación, emancipación, cuidado, oportunidad, oferta, destino, extranjería, relaciones pedagógicas son resignificados para nombrar la educación o “los sentidos del verbo educar” Frigerio, (2003) y con ello para comprender las políticas de recepción en la escuela.

Desde la antropología de la vida cotidiana, Duch (2002) analiza, las estructuras de acogida a partir de la condición de desvalimiento del ser humano al nacer que se “encuentra lanzado en un mundo que no ha escogido ni previsto” (p. 11) y que necesitará de un conjunto de transmisiones culturales, lingüísticas y sociales, que le permitan ingresar en el mundo y enfrentar la contingencia que como seres finitos se nos presentan en la vida. Es por esto que una política de recepción involucra lo imprevisible, lo fortuito, lo inevitable, lo no planeado, lo casual, aquello que los(as) niños(as) cuando ingresan al grado transición no pueden controlar por lo que demandan el acompañamiento, cuidado, atención de la maestra y de la institución.

Es en ese sentido que retomamos la idea de Antelo (2004) de que la educación está íntimamente relacionada con el cuidado, la recepción y que no son términos opuestos ni con jerarquía, porque una forma privilegiada que toma el cuidado en los primeros años de vida

de un niño(a) es la enseñanza, entendida como reparto de conocimientos y de signos a quien no puede cuidarse solo en un inicio.

Por otra parte, de acuerdo con Frigerio (2008) los(as) niños(as) fueron concebidos, recibidos, tratados, institucionalizados, acompañados de modos distintos según las épocas. Hubo así muchas infancias a lo largo del tiempo, lo cual implica reconocer “matices, acentuados no solo por las miradas teóricas, sino también por las vidas concretas de los(as) niños(as) reales” (p.67), a ser educados no solo por la familia sino por las instituciones educativas, creadas para tal fin. La perspectiva de esta autora insiste en que las instituciones deben garantizar una oferta que haga común el mundo para las nuevas generaciones.

De esta manera, entendemos la educación en palabras de Meirieu (2007), como un movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él. Es un movimiento, un acompañar; un “acto” nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo (p. 81).

Si bien la educación es una intervención que los educadores (padres, maestros) hacemos con los(as) niños(as), las palabras de Meirieu convocan a pensar la educación como el gesto en el que los adultos acompañan y hacen sitio a los nuevos para que puedan tomar sus propias decisiones. Se interviene para introducir a la cría humana en el mundo, en la cultura, para presentarles aquello que les fue legado, para humanizarlos y sacarlos del mundo de lo familiar e introducirlos al mundo social y cultural, pues la educación es ante todo un habilitar al otro, darle pistas y orientaciones para que pueda caminar sin la tutela de un adulto.

En esa misma línea, Frigerio (2003) considera que la educación es la acción política de distribuir la herencia, la cultura, lo común, “designando al colectivo como heredero (designación que se propone impedir que nadie quede marginado de la socialización y de la distribución), habilitando a cada heredero a decidir sobre su posicionamiento frente a lo heredado” (p. 29), porque nadie está obligado a recibir la herencia sin recibir al mismo tiempo la libertad para decidir sobre la misma, (aceptarla, rechazarla, continuarla, modificarla). “La educación es, entonces, mandato de emancipación que acompaña al gesto de distribución cuyo signo será el del don; es decir, un dar (p. 30) que no conlleva deuda para el destinatario” (p. 31).

Esta perspectiva interesa porque comprendemos la educación como reparto sin distinción de acceso a la cultura, a la oferta que dispone la escuela, a la herencia que será transmitida a todos los(as) niños(as) por una generación de adultos, de maestros “oficiantes del lazo”. En esa “acción” política se pone en juego el pasado, presente y futuro de los sujetos y de la sociedad porque “una educación ... debería asegurar igualdad, justicia y libertad para todos” (Frigerio y Diker, 2005, p.9

Entonces, el concepto de política de recepción en el ámbito educativo es una expresión compuesta por dos términos: políticas y recepción. El primero hace referencia a que la educación como acto político, lo cual significa “hacer parte”, “hacer un lugar”; para el caso que nos ocupa, alojar a aquellos que pasan de la educación inicial o de la familia al grado transición. O en palabras de Carli (2004) “la política como punto de equilibrio donde se reparte por igual lo común, haciendo partícipes a los que no tienen parte” (p. 3).

Es decir, se trata de hacerlos parte del mundo escolar, de sus dinámicas y de sus modos de funcionamiento y hacerles una oferta educativa que abra otras filiaciones diferentes a lo familiar, como nos dice Frigerio (2012). La recepción, la acogida, la hospitalidad, la educación son trabajos políticos que implican “volver posible el mundo común, eso no tiene neutralidad, el otro forma parte del mundo o es un excluido, no hay neutralidad posible (Frigerio, 2012, p. 12).

Entonces lo que consideramos como políticas de recepción en el ámbito educativo se refiere al reparto de lo común, a los gestos de acogida, hospitalidad, protección, amparo, alojamiento y cuidado. La recepción no son aquellos requisitos legales de los que disponen las instituciones educativas para ingresar al grado transición. La recepción se refiere al recibimiento intencionado y afectuoso de los(as) niños(as) por parte de las familias, adultos/as, personas significativas, agentes educativos, maestras y otros actores comprometidos en los procesos de transición. Por su parte, “la entrega es el paso que da la familia, el agente educativo y otras personas para que los niños y las niñas sean recibidos en otros escenarios para la atención integral o la educación formal” (Restrepo, 2020, p. 89).

Consideramos entonces que, aunque la institución educativa matricula a catorce niños(as) que no cumplen el requisito de la edad; la recepción va más allá del ingreso, del protocolo, de la normatividad y el cumplimiento de requisitos; se refiere a unos gestos de acompañamiento sostenidos en el tiempo, a unas acciones de acogida y hospitalidad que no pueden ser episódicas especialmente cuando se trata de ese pasaje al grado transición. Presentamos en el siguiente apartado lo que aquí se comprende por transición educativa.

Transiciones educativas

Para la mayoría de los autores (Fabián y Dunlop, 2007; Fernández y Santos-Bocero 2014; Peralta, 2007 y Sebastián, 2015) que acompañan este marco teórico tres términos definen las transiciones: cambio, adaptación y oportunidad para los(as) niños(as) maestras(os) y las instituciones. Así coinciden en que las transiciones son cambios que experimentan los(as) niños(as) y sus familias cuando pasan de una institución a otra, de un grado a otro o de la familia a cualquier tipo de institución educativa y ocurren por diversas causas que tienen que ver con el sujeto, con la cultura o con las instituciones.

Entendemos las transiciones educativas como un proceso dinámico en el que están involucrados los(as) niños(as), las familias, las instituciones, el Estado y distintos sectores de la sociedad. Es dinámico porque implica el “cambio que hacen los niños y niñas de un lugar o fase de la educación a otro a través del tiempo” (Padilla, 2022, párr. 1); también porque representa “desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, haciendo del proceso algo intenso y con demandas crecientes” (Padilla, 2022, párr. 1). También para Alvarado y Suarez (2009) las transiciones son un desafío para los(as) niños(as), debido a lo que experimentan y a las transformaciones que deben enfrentar en esos primeros años de institucionalización.

Fabián y Dunlop (2007), plantean que “no solo la población infantil del grado de transición vive estas situaciones sino también la institución, las y los docentes, y los padres de familia ya que tienen el desafío de cumplir unos roles” (p. 228). En ese sentido Gimeno (1996, citado por Azorín, 2019), sostiene que durante la vida transitamos por distintos pasajes que en parte escogemos, en parte surgen y en parte se nos imponen (p. 227).

Dockett y Perry (2007), citados por Azorín (2019), refieren que cuando el(a) niño(a) ingresa al grado transición no es que esté pasando del hogar a la escuela, sino que tiene la experiencia de vivir los dos ambientes, lo cual demanda a los educadores acompañamiento y esfuerzos tanto del niño como del maestro para que estos pasajes sean menos problemáticos.

Fernández y Santos-Bocero (2014) agregan que las transiciones provocan periodos y situaciones más o menos difíciles y traumáticas para los que las viven, pero no siempre han de interpretarse como negativas, sino que pueden suponer oportunidades de desarrollo, conocimiento, maduración, evolución cultural, superación de prejuicios e ignorancias, integración social o reconstrucción intelectual (p. 9).

Estas afirmaciones señalan que: las transiciones ocurren a lo largo de la vida de los seres humanos; suceden por causas extrínsecas o intrínsecas al individuo, implican readaptaciones y provocan situaciones difíciles, pero también pueden ser oportunidades. Así, para Corominas e Isus (1998), “las situaciones de transición actúan como puentes de interconexión entre una situación previa y una situación posterior entre las que opera la

adaptación al cambio” (p. 156). Es decir, hacemos distintos tránsitos en el trayecto de la vida, unos referidos a lo familiar, a lo escolar, a lo laboral, entre otros

Brener (2016), nos dice que el pasaje entre niveles es “una oportunidad para hacerle lugar a algunas preguntas, de esas que se animan a corroer certezas” (p.237)...Agrega que el pasaje entre niveles es un desafío, una ocasión y una oportunidad para interrogar aquello que hemos instalado como certezas; es una singular oportunidad para revisar tanto prácticas escolares como concepciones en torno a infancias, el rol de la escuela, inspectores/as, directivos/as, docentes y asesores o equipos de orientación, la relación entre escuela y familias, el lugar del juego tanto en las salas como en los grados, la condición de sujeto de derecho que asume cada niño(a), la construcción de la autoridad pedagógica, las prácticas escolares y el curriculum en contexto, la relación de los sujetos con los saberes, con viejas y nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Muy a propósito del problema de investigación, Brener (2016) añade que el tránsito es la ocasión para “abordar los modos de asumir u omitir las dificultades, la capacidad para transformar la queja o el malestar en la formulación de un problema que debe resolverse..., [porque] le concierne tanto a un nivel como al que le continua” (p. 240). Sugiere revisar, por ejemplo, “la distribución del espacio, del tiempo y las responsabilidades en la escuela... las relaciones de género y el lugar del cuerpo” (p. 238) en los espacios escolares...” el lugar del conflicto en la vida cotidiana y los modos de construir convivencia, ... para explorar ... como objeto de trabajo en ambas instituciones o niveles contiguos del sistema educativo” (p. 238).

Plantea este autor que en la escuela existen tensiones, independientemente del nivel, relacionadas con:

la encrucijada entre cambio y permanencia, tensionada por sujetos y situaciones que tienden a conservar y mantener las cosas como siempre fueron y... por otro lado... las fuerzas que insisten en transformar las reglas de juego, que apuestan a lo nuevo que interrumpe y despabila.

Finalmente, Brener (2016) nos propone "... hacer de la articulación entre niveles una tarea de reflexión entre colegas, revisitando lo propio, lo ajeno, poniéndole predicado a cada sujeto, sabiendo cual es el piso, pero sin saber algunas veces la estatura del techo" (p.251). Este autor nos invita a hacer de los tránsitos educativos una posibilidad de revisar prácticas y creencias instaladas, a realizar un trabajo entre instituciones y colegas que se ocupan de la atención y educación de la primera infancia.

Concretamente respecto al tema de esta investigación es importante decir que el MEN, el ICBF y otros sectores de la sociedad han venido haciendo esfuerzos para que los(as) niños(as) colombianos(as) hagan su pasaje al grado transición de una manera "exitosa" y "armónica". Así, desde 2013 la Fundación Colombia produjo un documento que nombró como *Transiciones Exitosas* que lideró inicialmente en Itagüí (Antioquia), luego en otras regiones del país; ya en 2014 se expandió a Sincelejo y a otros municipios de Cundinamarca. En el 2015 se extendió a otras regiones del país.

El MEN y el ICBF vienen pensando cómo hacer las transiciones más efectivas y armoniosas y cómo garantizar el compromiso del Estado, la sociedad, la escuela y las familias

porque “acompañar las transiciones de las niñas y los niños en su ingreso al sistema educativo es una prioridad para el Ministerio de Educación Nacional” (MEN, 2015, p. 6). Esto al menos por dos razones: a) “asegura su acceso y permanencia y, b) promueve la pertinencia y calidad del proceso pedagógico” (MEN, 2015, p. 6).

También el MEN (2015) publicó el documento *Todos listos* en el que señala que no son los(as) niños(as) quienes deben adaptarse a las instituciones “sino estas a las condiciones y experiencias pre-definidas por el entorno educativo, es éste el que les debe acoger, retarles y responder a sus características, particularidades, capacidades y potencialidades” (p. 7). Esta perspectiva es interesante en el sentido de que la adaptación no recae directamente en los(as) estudiantes, sino que exige el acompañamiento de las instituciones y por ende una recepción que les permita sortear de la mejor manera las dinámicas del grado y de la institución

Por otra parte, este documento agrega que las transiciones no tienen como propósito evitar el miedo, la incertidumbre, la frustración o los obstáculos y tropiezos que puedan traer para los(as) niños(as), “sino en ayudarles a enfrentarlos, a tomar decisiones, a vivir en la incertidumbre y a afectar el mundo en el que viven” (p. 7). Esta idea es interesante en el sentido de que advierte que hay que desmitificar la idea de los(as) niños(as) y sin dificultades y hace un llamado al adulto, al maestro para que acompañe.

Otra propuesta concreta dirigida a el pasaje al grado transición menos complejo para los(as) niños(as) es la de las transiciones armónicas que, según el ICBF (2022) “son las acciones que deben realizar las entidades educativas y territoriales para favorecer la transición de las niñas y niños de las modalidades de educación inicial al grado transición

como primer grado obligatorio”. Señala el Instituto (2022) que “en este proceso, el Estado hace las veces de garante del proceso, y la familia y la sociedad son corresponsables del mismo”. Pues según estas entidades, “disminuye la probabilidad de deserción y repitencia” MEN, 2015, p. 9). Es decir, el Instituto y en MEN hacen un llamado a las instituciones para que con las familias y la sociedad desarrollen acciones encaminadas a apoyar los procesos de transición.

También el MEN (2016) emite la *Circular 00020*, en la que se refiere explícitamente a la escolarización de los(as) niños(as) desde los 4 años y propone estrategias dirigidas a los maestros en el sentido de su formación para trabajar con ellos, de la organización de los grupos, de las actividades diferenciadas y de la dotación de material.

La *Circular* propone a las instituciones que cuando se trata de la escolaridad temprana es importante: mirar la posibilidad de organizar los(as) niños(as) de 4 años en un solo grupo que no supere los 20 niños(as);

“de no ser posible lo anterior, recomienda organizarlos para que desarrollen estrategias y actividades diferenciadas, pertinentes para promover su desarrollo integral; generar estrategias de cualificación para las maestras responsables de estos grupos y si es necesario solicitar asistencia técnica a la dirección de primera infancia del MEN; mejorar las condiciones del aula y su dotación; adelantar un proceso de concertación con las familias para evaluar la posibilidad de que el niño curse de nuevo el grado transición para el año siguiente...de tal modo que no inicien tempranamente primero de primaria. (MEN, 2016, p. 3).

Como puede leerse el MEN da unas orientaciones a las instituciones para que provea dotación, piense la organización de los grupos, haga acuerdos con las familias, desarrolle estrategias que contribuyen a la formación de las maestras que trabajan en el grado transición y en especial con los que entran a los 4 años. Nos parece que esta Circular deja abierta la posibilidad de que los(as) niños(as) repitan transición, que como dijimos normativamente no se pierde.

Diseño metodológico

Investigación cualitativa

Como hemos enunciado esta investigación pretende analizar los discursos y las prácticas de recepción de los(as) niños(as) que ingresan desde los 4 años en una IE pública del municipio de Vegachí. Para ello buscamos describir, a través de los discursos de la población participante, prácticas de recepción y asuntos que se ponen en juego en esas prácticas para los(as) niños(as) menores de 5 años que llegan al grado transición.

La ruta metodológica que orientó el proceso de generación y análisis de la información fue de corte cualitativo porque este tipo de investigación enfatiza en el significado de las acciones humanas y en la práctica social. “Es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo ... [en el entendido de que] “cada práctica hace visible el mundo a su manera...es decir, que se estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando

de entender e interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Denzin y Lincoln, 2015, pp. 48-49).

Según Fuster (2019), la investigación cualitativa conduce a la descripción e interpretación de las experiencias humanas; comprende la construcción social de la realidad y los sentidos que las personas le atribuyen; se interesa en conocer la perspectiva de los actores sociales. De acuerdo con Galeano (2003) este tipo de investigación, permite acercarse a un problema en un contexto determinado. Se caracteriza porque es flexible, no dogmático, sin que por ello se pierda rigurosidad; además involucra variedad de técnicas e instrumentos para la generación de información que describen prácticas, representaciones, sentidos presentes en la vida cotidiana de las personas.

Enfoque fenomenológico hermenéutico

La hermenéutica es arte de la interpretación. Con ella se pretende comprender el sentido no literal de lo expresado sino la dimensión subjetiva de la interpretación, lo cual nos permite crear conexiones, relaciones y complejizar el discurso de las(os)participantes. Esto porque no hay una interpretación unívoca o universal de un fenómeno: “hay interpretación allí donde hay sentido múltiple, y es en la interpretación donde la pluralidad de sentidos se pone de manifiesto” (Ricoeur, 2003, p.17).

La fenomenología y la hermenéutica "se pertenecen mutuamente, pues la hermenéutica presupone la fenomenología, que ella preserva como su suelo nutricio, al interpretarla; y la fenomenología -a su vez- no puede constituirse sin una hermenéutica que la explicita y discierna sin deformarla" (Ricoeur, 1986, citado por Scannone, 2005, p. 179).

Desde esta perspectiva, queda claro que, para el abordaje y la comprensión de un fenómeno, no basta con la mera descripción del mismo; a ella ha de sumarse una dotación de sentido que se pone de manifiesto en el plano de la interpretación. Desde este paradigma se trata de analizar en los discursos de las(os) participantes las políticas de recepción y lo que se interpreta de lo expresado por ellos(as) y aquellos elementos que se ponen en juego en las prácticas institucionales de ingreso y recepción de los(as) niños(as) menores de 5 años.

En suma, elegimos este enfoque porque permite i) leer las políticas de recepción a través del análisis del discurso de los participantes, ii) interpretar los relatos de las maestras y directivas ya que constituyen una fuente de información directa, y iii) sintetizar las distintas voces de los participantes para comprender las políticas de recepción para los(as) niños(as) que ingresan al grado transición y específicamente antes de los 5 años.

Generación de información.

Para la generación de información elegimos las entrevistas en profundidad porque se orientan a conocer el “decir sobre el hacer” (Alonso 1994, citado por Jociles, 2018, p. 126). En la entrevista semiestructurada el investigador hace una serie de preguntas predeterminadas pero abiertas. Tiene como propósito conocer las ideas, opiniones, puntos de vista, percepciones de los participantes acerca de un tema determinado. Son nombradas por Taylor y Bogdan (1987) como entrevistas cualitativas en profundidad que consisten en reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los participantes “dirigidos a comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101).

Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre pares, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de ser un instrumento recolector de datos, se trata de que “el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El investigador no sólo busca obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (p. 101). Las entrevistas se realizaron con tres docentes del grado transición, el coordinador y la rectora encargada de la institución.

Para realizar las entrevistas hicimos invitación a las maestras, al coordinador y a la rectora, -quien aceptó participar después de las maestras-, para que escucharan la presentación de la propuesta de investigación. También expusimos la importancia de poder conversar acerca del tema propuesto, dada la queja permanente de las maestras, especialmente en el tiempo de matrícula e ingreso de los(as) niños(as) al grado transición. Queja que como se dijo se refiere a que los(as) niños(as) son recibidos por la Institución Educativa- IE antes de los 5 años, por diversas razones legales e institucionales.

Población

Los participantes fueron tres maestras del grado transición, el coordinador y la rectora encargada. Los criterios para la selección de esta población fueron: que sean maestras del grado transición y maestros o maestras que tengan algún cargo administrativo del cual dependa la concreción del ingreso y la recepción de los(as) niños(as) al grado transición y particularmente de aquellos que no tienen el “requisito” de la edad. Otro criterio fue que

respondieran a la invitación de participar en la investigación atendiendo a las consideraciones éticas.

Las tres maestras participantes, son licenciadas en educación preescolar, cuentan con una larga trayectoria en el grado de transición; dos de ellas con 15 y la otra con 20 años de trabajo con niños(as), el coordinador de sede se ha desempeñado como docente rural y desde hace cinco años viene desempeñándose como coordinador académico en la institución; la rectora con una experiencia de 28 años como docente de aula y tres años como rectora encargada.

Contexto

La institución educativa está ubicada en la zona urbana del Municipio de Vegachí, Tiene una extensión territorial de 512 km² y está a 147 km de Medellín; es uno de los municipios más jóvenes del departamento de Antioquia y está localizado en el nordeste del mismo. En el año 2023 albergaba 1500 estudiantes, distribuidos en todos los grados desde transición. Cuenta con tres sedes. La actividad económica principal es la agricultura, el comercio y la minería, sector este último que hace itinerante la población. En el 2020 contaba con una población de 12039 habitantes en zona urbana.

Análisis de la información

Para el análisis de la información retomamos las fases de la fenomenología hermenéutica propuestas por: Doris Elida Fuster Guillen (2019):

La primera es la etapa previa o clarificación de presupuestos: se trata de establecer los presupuestos, hipótesis, preconceptos desde los cuales parte el investigador y reconocer que podrían intervenir sobre la investigación.

La segunda, es la descripción de la experiencia: en esta etapa se generan los datos desde las entrevistas en profundidad. “La descripción se establece tal como la vive o la ha vivido, evitando explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas” (p.209). En esta etapa, se busca la descripción completa y sin prejuicios del fenómeno en estudio. Según Martínez (2014), citado por Fuster (2019), “la narración debe reflejar de modo legítimo la realidad vivida” (p. 210).

La tercera, se refiere a la interpretación cuyo propósito radica en intentar aprehender el significado de algo. En esta fase, “se trata de efectuar un contacto más directo con la experiencia tal como se ha vivido” (Fuster 2019, p. 211). El proceso de interpretación es un ejercicio propiamente paralelo a la generación de información.

La cuarta fase es la escritura del informe que dé cuenta de las políticas de recepción con y para los (as) niños(as) del grado transición, que permitan comprender lo que se pone en juego a la hora del ingreso de los(as) niños(as) al grado transición.

En concreto seguimos los siguientes pasos: primero, transcripción fiel de las entrevistas grabadas, tal cual fueron dichas por los participantes; segundo reflexión analítica sobre los datos, esto con la idea de organizarlos, seleccionarlos y agrupar aquella información que resultó recurrente porque se repite, insiste o muestra unas particularidades; tercero, reducción de los datos, lo cual exigió renunciar a cierta información para abordar la más

pertinente y coherente con los objetivos y la pregunta de investigación. El cuarto fue la categorización e interpretación que no es un trabajo que se hace solo al final, sino que ocurre durante todo el trabajo de campo en sus distintos momentos. Es decir, en el análisis realizamos un proceso de categorización e interpretación a partir del cual emergieron asuntos relacionados con las condiciones de ingreso y recepción de los(as) niños(as) que llegan al grado transición. Finalmente, realizamos la escritura del informe.

Consideraciones éticas

Son consideraciones éticas la protección de la identidad de los participantes, el cuidado y responsabilidad con el manejo de la información; el asentimiento por parte de los(as) niños(as) y la firma de consentimiento informado por parte de cada uno de los representantes legales de los(as) niños(as) que manifieste su interés en participar; igualmente las tres profesoras, el coordinador la rectora (encargada) firmaron consentimiento informado (ver anexo).

Con anterioridad a las firmas de los consentimientos se invitó a los participantes en distintos momentos a conocer la propuesta de investigación con sus objetivos, metodología y pertinencia para la institución. Finalmente, se aclaró que la información generada tendrá sólo fines académicos y que los participantes podrán retirarse en el momento en que lo consideren sin que ello represente ningún tipo de consecuencia; la investigadora se compromete a una devolución de resultados que dé cuenta de los hallazgos.

Para los(as) niños(as) que aparecen en los registros fotográficos, en los CDI y los hogares las maestras y agentes educativos cuentan con un consentimiento firmado por los padres o acudientes.

Análisis de los hallazgos

Nos propusimos en los objetivos de esta investigación analizar cómo aparecen en los discursos y en las prácticas de las maestras del grado transición y las directivas de una institución educativa pública del municipio de Vegachí (Antioquia), las políticas de recepción para los(as) niños(as) que ingresan al grado transición. Específicamente nos interesó saber qué ocurre con aquellos que entran desde los cuatro años, porque como dijimos lo problemático en la institución educativa no es que no los reciban sino al contrario, lo que produce malestar en las maestras es precisamente que las directivas los reciban. No pretendemos excluir de la recepción a los niños(as) que cumplen “el requisito de la edad”, tal como lo nombran las participantes. Cuando hablamos de políticas y así lo dijimos en el marco teórico nos referimos a una recepción sin exclusión, para todos.

Para lograrlo, planteamos como objetivos específicos describir prácticas de recepción implementadas por la institución e identificar aspectos que se ponen en juego en el ingreso

al grado transición de los(as) niños(as), especialmente los de cuatro años. De la lectura y análisis de la información generada por los(as) participantes de esta investigación, emergieron las siguientes categorías: recepción y edad articulada a desarrollo y maduración.

El pasaje de la educación inicial o de la familia representa para los(as) niños(as) separaciones relacionadas con algunos espacios, compañeros, maestra de inicial y de la familia. Un hallazgo que nos interesó es que para las directivas el ingreso es lo mismo que la recepción. Consideramos que aquel es solo un aspecto de lo que serían las políticas de recepción que como hemos enunciado en el marco teórico, implican acciones, posiciones de las maestras y de la institución que hagan del pasaje al grado transición una oportunidad para que los(as) niños(as) accedan al legado de la cultura.

Discursos y Prácticas de Recepción

En este apartado describiremos las prácticas de ingreso expresadas a través de las entrevistas a profundidad por los(as) participantes. Sobre el ingreso una directiva nos dijo: “es muy importante que el niño tenga toda la papelería que se pide: registro civil, carné de vacunación, copia de la cédula de los padres o acudiente, copia del sisbén y que cumpla los 5 años hasta el 31 de marzo” (RE, comunicación personal, octubre 27). Agregó que “la institución acata la política de recepción porque hace lo que pide SEDUCA”. Como puede leerse para esta participante el ingreso y cumplir los requisitos equivale a una política de recepción.

En general las participantes y directivas desconocen la normatividad que obliga a las instituciones educativas a recibir a los menores de 5 años y se rigen por las orientaciones del

ente departamental que orienta lo relacionado con la edad, que según lo mostrado en la normatividad no la pone en práctica. Lo que nos interesa destacar no es ese desconocimiento de la norma, sino la posición de las maestras respecto a los(as) niños(as) que ingresan desde los cuatro años.

Otra práctica relacionada con el ingreso es la organización de los grupos. El criterio de las directivas es primero ajustar la matrícula al número de estudiantes exigidos por SEDUCA (mínimo 25, máximo 35 en zona urbana) y para ello matricula niños(as) en cualquier momento del año, para sostener la planta docente. Al respecto afirmó una maestra: “llegamos a pensar que a los directivos no les interesa sino llenar cupos sin importarles las condiciones en que se atienden los niños” (C1 comunicación personal, octubre 13-2021).

Por otro lado, distribuye a los(as) niños(as) que no cumplen con el criterio de la edad (cumplir 5 años hasta el 31 de marzo) entre las 4 maestras del grado transición y para algunas esta manera de hacerlo genera malestar pues consideran que no conviene a ni a los(as) alumnos ni a ellas, porque para el(la) niño(a) no es fácil alcanzar el nivel de los compañeros que iniciaron el año escolar de acuerdo con el calendario académico establecido y porque los tienen que nivelar. Al respecto expresó una de las participantes: “las madres principalmente quieren que su hijo(a) entre rapidito a la escuela” (RE, comunicación personal, noviembre 05 de 2021). Nos preguntamos: ¿por qué el afán de las madres para que su hijo(a) entre al grado transición? ¿Están accediendo estos(as) niños(as) a las diversas modalidades de educación inicial? ¿Qué hacer con las familias para que sus hijos(as) hagan unas trayectorias escolares por educación inicial? Ésta investigación no nos da respuesta a estos interrogantes,

pero por la información que recibimos del contexto nos atrevemos a hipotetizar que se trata de familias que emigran del campo al municipio en cualquier época del año o que llegan a él a causa de trabajos temporales en la carretera y quieren que sus hijos(as) estén escolarizados.

También las maestras relataron que, asociada con el tránsito armónico, hicieron una actividad planeada conjuntamente con las agentes educativas de primera infancia: “se hace un carrusel una vez al año para que los(as) niños(as) que vienen de inicial conozcan a las profes, conozcan el espacio” (C1, comunicación personal, septiembre 01-2021).



Recibimiento de los(as) niños(as) del CDI y los hogares del ICBF en la IE.



Niños(as) visitando las aulas de clase y recorrido por la escuela



Entrega recordatorio de la visita a la IE.



Padres de familia de los(as) niños(as) que ingresarán al grado transición

Consideramos que esta práctica que hemos llamado episódica, si bien concreta un encuentro con las maestras que reciben, un acercamiento a los espacios de la escuela y una información a las familias no es suficiente. Al parecer esto ocurre por efecto de la fragmentación y la burocratización en el sistema educativo colombiano. Hablamos de fragmentación porque no hay una articulación sostenida en el tiempo entre educación inicial y el primer grado obligatorio del sistema educativo. Pensamos que una de las razones de la fragmentación es porque el sistema ha separado la administración y ejecución de la educación inicial (de la cual es responsable el ICBF) de la del grado transición (que depende del MEN); esto trae también diferencias no solo en la prestación del servicio sino también en las condiciones laborales de las maestras que trabajan con el ICBF y con el MEN.

Un efecto de esta fragmentación también es un cierto recelo por la escuela que al parecer amenaza lo logrado en primera infancia, de acuerdo con lo que nos dijo la profesora Sarah Flórez (2022) quien propuso algunas reflexiones, resultado de su investigación

doctoral sobre cómo se está construyendo en el país la idea de educación, en el contexto de la educación inicial.

Además, esta manera de funcionar del sistema limita las posibilidades de trabajar para un tránsito armónico. Una directiva de la institución dijo: “pienso que los niños para pasar [al grado] transición tener un lapso de tiempo de conocimiento de la institución, de las maestras que los van a recibir, que eso se llama tránsito armónico y es lo que se está haciendo ahora, que por ley ya tenemos que hacer en todas las instituciones”. Agregó: “hacer un tránsito armónico con estos niños es una preparación previa el año anterior para recibirlos en preescolar” (RE, comunicación personal, noviembre 05 de 2021).

Por su parte, la burocratización se da específicamente según los discursos de las participantes en la mesa de infancia y adolescencia del municipio que funciona parcialmente, solo se hace por cumplir requisitos. Esta mesa, dijo una participante: “no está del todo funcionando como debería ser, con políticas más claras, pero se trata de cumplir como lo que pide la ley, entonces como por cumplir, lo que pide... el tránsito armónico” (M1, comunicación personal, agosto 10-2021). “En la mesa no se discuten, por ejemplo, las políticas de ingreso” (M1, comunicación personal, agosto 10-2021). Agregó otra maestra: “A nosotros nos invitan sólo cuando necesitan tomar la foto y que pongamos la firma” (M2, comunicación personal, agosto 17-2021). “Para Buen Comienzo [el grado] transición no hace parte de la primera infancia” (M1, comunicación personal, agosto 10-2021) “Lo que pasa es que en la mesa nunca se habla como qué trabajan ellas y qué vamos a seguir trabajando nosotras” (M1, comunicación personal, agosto 10-2021). Tampoco se ha hablado sobre “el

porqué las familias buscan matricular a sus hijos(as) en el grado transición desde los 4 años” (M2).

El Decreto municipal N° 109 02 de octubre de 2020 definió las mesas temáticas del Consejo Municipal de Política Social⁴ -COMPOS del municipio de Vegachi- Antioquia, conformada por personas de diferentes entidades del sector judicial, salud, educación, justicia. Se espera que, siendo el rector un integrante de dicha mesa, replique lo que se acuerda, debate, propone allí.

Entre sus funciones, destacamos las siguientes: elaborar una agenda estratégica, un plan de acción, rendir informes al COMPOS, acondicionar el Sistema Nacional de Bienestar Familiar⁵ -SNBF en el municipio; proponer estrategias, planes, programas o proyectos; diseñar e implementar estrategias de seguimiento al cumplimiento de las políticas públicas para niños, niñas, adolescentes y fortalecimiento familiar, y especialmente a la implementación de la Ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y Adolescencia; promover la participación significativa de niñas, niños y adolescentes en los diversos ámbitos donde estos se desenvuelven; ejercer vigilancia y control social al desarrollo de las políticas de primera infancia, infancia y adolescencia; construir de manera conjunta la Ruta Integral de Atención en Primera Infancia (RIA).

Discursos sobre la recepción

⁴ En adelante COMPOS

⁵ En adelante SNBF

En sus discursos las directivas afirmaron que la institución cuenta con políticas de recepción, mientras que para las maestras estas no existen y habría que considerarlas e incluirlas en el Manual de Convivencia.

Respecto a la primera posición, dijo una directiva: “a mí me parece que sí tenemos políticas de recepción porque nosotros nos tenemos que basar en la norma y SEDUCA emite una resolución donde dice que los(as) niños(as) para ingresar al grado cero o grado transición, deben cumplir los cinco años al 30 de marzo del año que empiezan a estudiar” (RE, comunicación personal, noviembre 05 de 2021). A la fecha de este informe la institución conoce la norma relacionada con el ingreso de los(as) niños(as) de 4 años. Lo que no garantiza que cambie las posiciones de las maestras respecto a estos.

Respecto a la segunda posición que sostiene que en la institución no hay políticas de recepción, una maestra expresó: “no hay políticas claras para el ingreso de los(as) niños(as) al grado... transición...el ingreso no está definido claramente en el marco legal institucional” (Manual de Convivencia) (M1, comunicación personal, agosto 10-2021. Dijo otra maestra: “en lo que llevo acá no me he dado cuenta como que la institución tenga políticas claras en cuanto a recibir los niños en las edades, eso no lo tienen. Y te quería contar que en las escuelas que he estado tampoco; he estado en el municipio de Remedios, estuve aquí antes en Vegachí como te dije en el área rural, y tampoco, o sea, esas políticas de transición no se implementan” (M3 comunicación personal, septiembre 01-2021).

Para las maestras lo importante es que haya un documento donde se constaten las condiciones de ingreso de los(as) niños(as); pues ellas responden a la necesidad de cupos, a

las demandas de la familia, a la planta de docentes y como se dijo a la canasta. Aunque existen unas disposiciones del MEN y el derecho de los(as) niños(as) a la educación, también es cierto que insisten las maestras en la necesidad de formalizar ese proceso desde el consejo directivo: “me gustaría que la IE tuviera esas políticas muy claras, de cómo debe recibir a un niño, sí me gustaría, sí me gustaría que entre todos construyéramos esas políticas” (M2, comunicación personal, agosto 17-2021). Otra agregó: “habría que, de todas maneras, hacer una reforma de este Manual para que tengan... prioridad también los del [grado] transición” (M1, comunicación personal, agosto 10-2021). Pero, además, “sentar al padre de familia y decirle: bueno papá, vea, las condiciones para recibir a los niños van a ser estas...” (C1 comunicación personal, octubre 13-2021). En lo dicho la maestra se refirió a que en ese documento no se considera normatividad para el ingreso al grado transición como sí se establece para los otros grados.

Para las maestras el ingreso tiene que estar mediado por unas directrices claras de la institución que definan límite de edad, número de niños(as) en cada grupo y condiciones de aula. Así lo expresó una maestra: “definir de una vez cuál es la cantidad mínima y máxima que debe tener un grupo y mirar las condiciones de las aulas” (M1, comunicación personal, agosto 10-2021). Otro aspecto considerado por las maestras es que no solo es importante contar con el documento escrito que precise las condiciones de ingreso, sino también con recursos materiales y espaciales: “la institución no cuenta con salones adecuados para atender a estos niños(as) menores de 5 años, ni los salones, ni el mobiliario, el material didáctico es obsoleto” (M1, comunicación personal, agosto 10-2021). “La institución no nos brinda lo

que se necesita para atender a los niños... más aun sin cumplir la edad” (C1 comunicación personal, octubre 13-2021).

También afirma una participante que conviene a la institución hacer un sondeo acerca de cómo llega el(la) niño(a) y de por qué el padre de familia lo ingresa sin pasar por inicial. “No se hace un sondeo de cómo viene ese niño, de por qué, cuáles son los intereses que llevan al padre a saltarse ese pasito, ¿cierto?, sino que simplemente “profe, le llegó, recíballo y ya”. (M2, comunicación personal, agosto 17-2021). “Inclusive en un año a nivel interno la administración decidió que se hiciera examen de ingreso a los niños que no tenían los 5 años para “identificar el desarrollo de competencias” (RE, comunicación personal, noviembre 05 de 2021). Sabemos que esta decisión no se corresponde con una política de recepción y que además viola las normas establecidas sobre este punto. Dice la Corte” (C. Const., Sent. T-715, sept. 16/14). que el ingreso al grado transición no debe regirse por ninguna prueba o examen, religión, etnia o condición social. Llama la atención que se proponga este tipo de acciones que tienen el riesgo de clasificar, sacar al niño(a) del sistema y vulnerar su derecho a la educación.

Aunque las maestras abogaron porque la institución construya colectivamente una política de recepción de los(as) niños(as), también insistieron en que se cuente con una información acerca de cómo llega el niño a nivel de conocimiento, lo cual viola mandatos constitucionales. La propuesta de las directivas y las maestras acerca de este tipo de parámetros dificulta pensar otros sentidos de acceso, permanencia y recepción de todos los(as) niños(as) a la educación. Es importante comprender la educación no sólo como un

derecho al que a veces los(as) niños(as) no acceden sino también como una responsabilidad social y a la escuela como institución de acogida, hospitalidad y recepción.

Otro tipo de discursos que llamaron nuestra atención fue el de tres maestras que se refirieron ya no a asuntos normativos sino a posiciones frente a lo que es su relación con los(as) niños(as) que son menores de 5 años: “es que cuando pasan situaciones en el aula y tenemos niños y niñas que por alguna condición no entienden...pues yo trabajo con los que la cogen y los que no, después de explicarles y presentarles otras estrategias, tampoco la cogen...pues que hagan lo que puedan y si no se ponen a colorear un dibujito para que se entretengan (M1).

Específicamente lo que leemos en las palabras de esta maestra es una especie de abandono en doble sentido: la maestra deja de enseñar, renuncia a su tarea frente al niño que no entiende y opta por entretenerlo. Y el otro sentido es que descarga sobre el niño la posibilidad de entender y que haga lo que pueda.

En esa misma dirección recogemos lo que afirmaron dos maestros. Para una: “no, es que yo planeo para los que van avanzados y los que no, que la vayan cogiendo a su ritmo de trabajo” (M2). Y para la otra: “últimamente se ha hablado de implementar en las aulas el Diseño Universal de Aprendizaje-DUA, pero en las aulas se sigue planeando igual” (M3). Las palabras de estas maestras parecen indicar que la recepción va más allá de la normatividad, los requisitos o actividades y que es en esta cotidianidad de las relaciones pedagógicas donde ellas tienen sentido. En las tres afirmaciones al niño(a) se le deja la responsabilidad de su proceso y las maestras se olvidan de que en el acto educativo se juegan

tanto la singularidad como lo común.

Finalmente, consideramos las instituciones educativas como un lugar donde la hospitalidad, la acogida, se hacen necesarias independientemente si los(as) niños(as) tienen cuatro o cinco años. Como dijimos la edad para las maestras tiene mucho peso y en sus discursos está articulado a los conceptos de desarrollo y maduración. En el siguiente apartado damos respuesta al segundo objetivo específico de esta investigación, pues los aspectos que se derivan de los discursos de las maestras acerca de la recepción de los(as) niños(as) menores de cinco años articulan edad, desarrollo y maduración.

Edad, desarrollo y maduración

Nos interesó oír a las maestras y directivas acerca de la recepción de niños(as) menores de 5 años al grado transición. Aunque la Circular 00020 (MEN, 2016) sostiene que es preferible que los(as) niños(as) no se escolaricen a temprana edad, el asunto en la institución es que ya están matriculados, aunque por razones distintas a la legales (cupos, planta docente, canasta) y las maestras del grado transición se preguntaron cómo trabajar con ellos y afirmaron no contar ni con la preparación ni con los materiales y dotación suficiente para hacerlo con los(as) niños(as) menores de 5 años.

La edad es un concepto histórico (como todos los conceptos) que aparece recientemente, no era un dato que interesara o preocupara por ejemplo a la población medieval. En esas épocas no era costumbre registrar el día y año de nacimiento ni de defunción de las personas, por eso en las biografías de algunos personajes no se conocen con exactitud esas fechas. La medición cronológica se vuelve importante a partir de la invención

de la infancia moderna, que “trae de suyo la necesidad de la medición cronológica de toda la vida del ser humano” (Narodowski 2007, p.41). De este modo, la edad pasa a constituirse en un registro que en los últimos tiempos ha permitido, de acuerdo con unos atributos, señalar lo que es “normal y patológico; lo correcto e incorrecto” (Narodowski 2007, p. 41) en lo relacionado por ejemplo con la enseñanza, con el desarrollo, con la madurez.

Un referente importante para esta relación es Rousseau (2017) quien hizo dos afirmaciones: "La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias" (ibíd., p. 71) y “tratad a vuestro alumno conforme a la edad" (p. 72). Con estas declaraciones del autor de *Emilio o la Educación* (1762) toma distancia de la concepción de niño como adulto pequeño, lo sitúa en su especificidad y como un tiempo necesario antes de llegar a la adultez.

En la actualidad para la mayoría de los países, la edad cronológica es el criterio para el ingreso de los (as) niños(as) al nivel de educación inicial y grado transición. Diker (2001) sostiene, que hay una heterogeneidad a nivel de la educación inicial en Iberoamérica especialmente en lo relacionado con el “segmento de edad entre los cuatro y los seis años” (p. 14). Por otra parte, de acuerdo con Narodowski (2007), conocer la edad se convierte en un criterio normalizador que marca “límites precisos a la autonomía, a la dependencia y... [a] la calidad de las acciones educativas” (p. 41).

Interesa señalar estos límites porque para las participantes en esta investigación, la edad se convirtió como en una especie de diagnóstico que prescribe lo que pueden, saben, o no pueden o no saben hacer los(as) niños(as). El criterio de la edad como impedimento o

habilitación para cursar el grado transición es una posición que es necesario interrogar porque se sostiene en supuestos que en la práctica son difíciles de sostener; esto porque no podemos garantizar exactamente las diferencias entre un niño de 5 años y uno de 4 años y medio, en cuanto a condiciones para cursar el grado transición. Esa diferencia en meses que es cuantitativa no siempre es cualitativa. Aunque no pueden negarse esas diferencias, lo que cuestionamos es lo que se hace con esas diferencias y los efectos que tendrían para los(as) niños(as) y la relación pedagógica.

Separar a los(as) niños(as) por edades y por grados es una práctica que se fue incorporando en las escuelas como forma de organización de la población infantil. Nos dice Diker (2009) que

La edad será la principal herramienta a través de la cual se articularán el saber sobre la naturaleza infantil, la definición de los ritmos y la orientación del desarrollo normal que se derivan de él, y las estrategias de distribución y organización de los niños en las escuelas (p. 22).

Y agrega que “la edad opera como un organizador de las descripciones del desarrollo cognitivo, afectivo, físico, moral” (p. 22), descripciones que se postulan universales. Esto es, “la edad se convierte en un indicador de lo que los niños y niñas pueden y deben aprender en cada momento y bajo ciertas condiciones” (p. 22). Por ello, se organiza la clase escolar en grupos etarios uniformes para proponer unas “condiciones de aprendizaje homogéneas y, a partir de allí, sostener prácticas de enseñanza también homogéneas” (p. 23). De esta manera “puede presumirse que todos han aprendido lo mismo” (p. 23).

Respecto a este tema de la edad, los argumentos de las maestras se despliegan en dos sentidos. El primero refiere en los(as) niños(as): incapacidad, carencias, dispersión y dificultades para cursar el grado transición; además de la diversidad de gustos en materiales y actividades de los menores de 5 años. El segundo tipo de razones se refiere a causas ajenas a los(as) niños(as): falta de recursos institucionales, de derrotero y de experiencia de las maestras.

Al respecto dos participantes expresaron que: “la política es que tengan cinco años cumplidos hasta el 31 de marzo”; una agregó: “siempre nos comunican los coordinadores, que hay un plazo límite de cinco años” (M2, comunicación personal, agosto 17-2021). Una directiva docente se refirió así al ingreso de menores de 5 años: “he notado que a las maestras de preescolar no les gusta mucho que uno reciba niños tan pequeños, sin cumplir los cinco años o que no los cumplan al menos en abril o mayo” (RE, comunicación personal, noviembre 05 de 2021). Entonces, esta directiva los matricula, pero está de acuerdo con las maestras en que la edad representa unas dificultades tanto para los(as) niños(as) como para las maestras, cuando dijo: “los niños de cuatro años aún no están preparados para el trabajo de preescolar y hasta se duermen, yo soy de las que pienso que el niño de verdad sí debe tener como mínimo siquiera cuatro añitos y 10 meses para entrar al grado transición, a mí me parece que cuatro años es muy pequeño” (RE, comunicación personal, noviembre 05 de 2021).

Las maestras participantes en esta investigación se apoyaron en los documentos de la política (resolución 1515 del 3 de julio de 2003, artículo 3 literal C- derogada en 2019) para

sostener que el grado transición se inicie a los 5 años; a la edad asociaron unas capacidades o incapacidades respecto a las respuestas de los(as) niños(as), a unas exigencias académicas, sociales y adaptativas. Se trataría de una especie de inmadurez que limita su posibilidad de ingresar y sostenerse en ese trayecto escolar; de la diferencia con los que ya tienen o están próximos a cumplir los 5 años.

Otro argumento de una de las participantes relacionado con la edad es la carencia de recursos, materiales y experiencia para trabajar con los(as) niños(as) que no han cumplido los cinco años: “entonces nosotros nos vemos enfrentados a niños hasta de cuatro años y ya hemos tenido la experiencia de que para esa clase de niños nosotras no tenemos un derrotero por así decirlo o un material acorde para la necesidad de esos niños” (M2, comunicación personal, agosto 17-2021).

También las participantes relacionaron con la edad, los gustos por diferentes actividades y la facilidad de dispersión de los (as)niños(as) de cuatro años: “según la edad, a los niños les llama la atención algunas actividades y materiales... los que no tienen los 5 años que se dispersan con más facilidad” (C1, comunicación personal, septiembre 01-2021).

Para las maestras y directivos de la institución educativa, la edad juega un papel importante en lo que podría nombrarse como adaptación y “desempeño” del(a) niño(a). Pareciera ser que hay un tiempo establecido para lograr unos determinados conocimientos, destrezas, habilidades y que solo a los cinco años de manera universal estarían listos para el grado transición. Esta idea de homogenización termina etiquetando a los(as) niños(as) que no responden a lo esperado por las maestras y se convierte en el rasero con el que se miden

y organizan los grupos al momento del ingreso de los(as) niños(as). En la institución, ésta organización es una especie de sorteo en el que las maestras hacen todo lo posible para no tener menores de 5 años en su grupo.

Las participantes coincidieron en señalar que los(as) niños(as) que ingresan antes de los 5 años no tienen ni el desarrollo ni la madurez que tienen los de 5 años: “creemos que no se han desarrollado, les falta madurez para hacer [el grado] transición” (M1, comunicación personal, agosto 10-2021).

Encontramos que el concepto de desarrollo se convierte en parámetro para medir las diferencias y posibilidades de cada niño(a). Ésta normatización es, en términos de Diker (2009), una de esas “certezas que hoy parecen perdidas” (p. 18); certezas que en determinado momento ocuparon algún lugar en las representaciones que los adultos hemos construido sobre los(as) niños(as); hoy tenemos otros niños, pero también otros adultos.

La perspectiva que orienta la educación infantil a la función central de promover el desarrollo de los(as) niños(as), nos dice Diker (2009), tiene su antecedente en Rousseau. Desde sus postulados “no han cesado de producir descripciones sobre el cuerpo infantil, la orientación y ritmos del desarrollo afectivo, cognitivo y físico de los niños, sus modalidades de aprendizaje, etc.” (p. 18). En su novela, Rousseau observa el desarrollo natural de Emilio para orientar a partir de este su educación.

El concepto de desarrollo es central en la educación infantil y está presente con mucha fuerza en los debates sobre la atención y educación de la infancia desde el año 2000 (MEN, 2014). En Colombia, su énfasis se pone en los documentos de política pública de atención a

la primera infancia desde el 2006 cuando la *Ley 1098* (Ley de Infancia y de adolescencia)-en su artículo 29- establece el derecho al desarrollo integral de la primera infancia. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional produce los documentos *Fundamentos Técnicos, Políticos y de Gestión De Cero a Siempre* (2013); *Sentido de la educación inicial* (Documento 20, 2014); *Documentos N° 21, 22, 23 y 24* (2014), en los que se hace alusión a las actividades rectoras de la educación inicial, referidos, respectivamente a: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio; *Ley 1804* (2016), "por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre"; *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* (2017) y *Derechos básicos de aprendizaje* (2016). En esos documentos el concepto de desarrollo se “constituye en el principal fundamento para construir el concepto de educación inicial” (Tobón, 2022, p. 36).

En el *documento 20* (MEN, 2014, *Sentido de la educación inicial*), se señala que este nivel busca “potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños... favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos; atendiendo al reconocimiento de sus características y contextos, a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado” (p. 38).

Este mismo documento define como objetivo del nivel inicial la promoción del desarrollo de los(as) niños(as) de acuerdo con una visión heredada de la psicología; esto supone que además de orientarse por esa visión, la produce como resultado de su trabajo. Es decir, mientras lo traza como fin por alcanzar, la educación del nivel produce una forma del desarrollo en la que, a su vez, se inspira. La psicología del desarrollo o evolutiva ha ejercido

gran influencia en la consolidación de esta orientación y se sostiene sobre una “secuencia normalizada del desarrollo infantil” (Terigi, 2002, p. 8).

En consecuencia, con esa priorización del desarrollo, “la educación inicial pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños” con sus “particularidades que singularizan su desarrollo infantil” (MEN, 2014, p. 40). Esto enmarcado en la perspectiva de derechos. *El Documento 20* (2014) también refiere que la educación inicial centra su propuesta en acoger, cuidar y potenciar el desarrollo de los(as) niños(as) de primera infancia. En síntesis, se plantea que en educación inicial la tarea es acompañar e impulsar “los procesos de desarrollo integral y armónico, y no solo se enfatiza en su crecimiento cognitivo (MEN, 2014, p. 77).

Desde esa perspectiva, que pone en el centro del trabajo educativo a los(as) niños(as), que es la que adopta hoy la educación inicial en el país, las maestras se conciben como acompañantes del desarrollo, como diseñadoras de espacios para que los(as) puedan relacionarse con un contenido a partir de imágenes, objetos y materiales; y esto deben hacerlo teniendo en cuenta los intereses de estos últimos.

En otra perspectiva, crítica a la idea de desarrollo lineal y progresivo, Grieshaber y Cannella (2005) plantean que “el desarrollo humano, [se ha entendido] progresivo, se acepta como verdad” (p. 23); esto implica pensar “al niño como un ser “inmaduro, necesitado de disciplina, ingenuo e incompetente, como identidad que se encuentra en los niveles inferiores de un continuo creado por la “verdad” del progreso” (p. 23). Estas afirmaciones ponen en pregunta no solo la concepción secuencial, estandarizada y universal del desarrollo sino también la concepción de infancia en déficit.

De acuerdo con Grishaber y Canella (2005):

El niño en particular, como punto de análisis para la psicología del desarrollo, es ahistórico, asocial y apolítico. Las interpretaciones normalizadas que forman parte integral del desarrollo infantil sirven para señalar cualquier diferencia de la norma idealizada como si se tratara de una deficiencia (p. 28).

En la actualidad, nos dicen Grieshaber y Cannella (2005) “la identidad del campo de la educación temprana está jerárquicamente supeditada a la psicología del desarrollo” (p. 18) y a sus concepciones de niñez y educación inicial que se infieren. Específicamente, es necesario pensar su dualismo en relación con las prácticas “apropiadas o inapropiadas” dirigidas a potenciar el desarrollo o no. Estas autoras demuestran que “no sólo hay espacio para las interpretaciones de la psicología del desarrollo” (p. 18); y proponen un enfoque que tenga en cuenta distintas perspectivas, no necesariamente rechazan la psicología del desarrollo; incluyen tanto el ámbito local como global de la cultura, del género, de lo histórico, de lo político, “e incluso de los discursos científicos dominantes” (p. 18).

La psicología científica positivista ha convertido a los(as) niños(as) en objetos de experimentaciones y descripciones con la pretensión de “capturar lo propio de la naturaleza infantil más allá de las diferencias sociales y de crianza” (Diker, 2008, p. 19). Estas descripciones terminan instalando una idea de lo que se considera “normal”, y por tanto normalizadora del desarrollo infantil; es decir, según Terigi (2002) “producen insensiblemente un deslizamiento en su uso desde una perspectiva “explicativa” a una prescriptiva” (p. 8).

La instalación de esa visión prescriptiva, del deber ser sobre los(as) niños(as), produce, de acuerdo con Diker (2009) un triple efecto:

1) establece una visión monolítica y universal de la infancia supuestamente basada en la descripción de su naturaleza, aunque plagada de contenidos culturales y sociales particulares; 2) sobre esa visión, permite distinguir la infancia “normal” de la que no lo es; 3) orienta las pautas de educación y crianza dirigidas a la infancia normal y las diferencias de las estrategias institucionales [...] dirigidas a tratar los desvíos (p. 22).

La otra categoría que apareció asociada a la edad en los discursos de maestras y directivas es que existe correspondencia entre la edad, la madurez y el acceso al grado de transición: “para cada edad respetarle esa madurez” (C1, comunicación personal, septiembre 01-2021), lo cual leemos por un lado como un universal y por el otro como un proceso individual y particular que ocurre en cada niño(a): “es totalmente diferente a los niños que ya cumplieron con la edad que tienen la madurez para estar en un grado de transición acá en la escuela” (M2, comunicación personal, agosto 17-2021).

En relación con el concepto de maduración, articulado directamente a la biología, las participantes esperaban cierto grado de maduración físico y cerebral calculado hasta una determinada edad: “sabemos que la maduración cerebral va más o menos hasta los siete años” (M1, comunicación personal, agosto 10-2021). Al que le corresponderían unas habilidades, destrezas y comportamientos. Pero se espera: “ojalá, todos fueran iguales, pero todos tienen una maduración diferente” (M1, comunicación personal, agosto 10-2021).

Para las maestras, la maduración está directamente articulada a lo que los (as) niños(as) son capaces de hacer: “yo he sido una de las defensoras de la madurez de los niños definitivamente... me gusta mucho que ellos logren independencia...que sean capaces de amarrarse unos cordones, de destapar un mecate, de seguir una orden, de tolerar una jornada de trabajo, ... saben que ellos deben llegar al salón, sacar el cuaderno, sentarse...que sean capaces de seguir esas pequeñas instrucciones... para mí es fundamental que ellos quemen esa etapa, de que sean niños autónomos, que disfruten esas cuatro horitas que están acá y que no se conviertan como en ese martirio” (M2, comunicación personal, agosto 17-2021).

Otra maestra afirmó: “yo pienso que, si el niño quemó toda esta etapa en el preescolar, también va a generar... si no la quema, ese mal ambiente allá cuando llegue a primero, entonces ya un niño que va madurito, que ya sabe que él tiene que sacar su cuaderno, guardarlo cuando es hora de guardarlo, recoger el material o recoger sus cosas” (M2, comunicación personal, agosto 17-2021) ... “un niño que va madurito ya sabe muchas rutinas” (M1, comunicación personal, agosto 10-2021).

En estas afirmaciones llaman la atención dos expresiones: “quemen etapa” y no se “convierta [la escuela] como en ese martirio”. En el caso de la primera, nos parece que no son cosas que se superen, sino procesos complejos que requieren de un tiempo, de repeticiones, de acompañamiento, de interacciones con sus pares, de permanencia en la institución, de duelos, de pérdidas. Esta perspectiva que puede asociarse con adaptación en el sentido de acomodarse, no es automática ni sucede en una relación causa-efecto; tampoco es natural, ni lineal. Además, se anticipa o predice lo que pasará si el niño no supera esa

etapa: “generará mal ambiente en el grupo” siguiente; y si “está madurito” sabrá las rutinas y lo que tiene que hacer en el aula.

Y la segunda se refiere a la que la escuela es un “martirio”. Esta expresión y otras dirigidas en el mismo sentido parecen comunes no solo entre maestros sino también entre diversos agentes de la política pública de atención a la primera infancia, tal como lo expresó en una conferencia reciente, la profesora Sarah Flórez (29 de agosto de 2022): “la escuela es terrible, tormentosa, autoritaria, portadora de bajas expectativas respecto a las posibilidades de los niños y las niñas”. De acuerdo con los hallazgos de la profesora Flórez, su hipótesis es que “la educación inicial en nuestro país se está construyendo con un discurso reactivo a lo escolar, un discurso que rechaza lo escolar, que lo desprecia” (29 de agosto de 2022). Con estas representaciones y posiciones acerca de la escuela se corre el riesgo de despreciar también a los(as) niño(as).

Finalmente, esta concepción de maduración también heredada de la psicología evolutiva o psicología del desarrollo, ancla al niño en una concepción biologista, universal, natural y prescriptiva.

Otro aspecto que nos interesó respecto a esta idea de maduración es el efecto que tiene para los(as) niños(as) la educación inicial. Para las participantes el trabajo realizado desde los CDI con los(as) niños(as) que llegan a la institución educativa es necesario. Expresaron que los(as) niños(as) que no viven este proceso no se adaptan con facilidad al ambiente escolar y tienen problemas de desarrollo y maduración. Esto es una queja

permanente de las maestras cuando empiezan el año escolar con sus alumnos(as) del grado transición.

Al respecto expresó una participante que piensa en la importancia, para los procesos de adaptación, de que los(as) niños(as) pasen por el CDI, pues de lo contrario será más difícil su proceso de escolarización: “si no han pasado por la guardería o los CDI – Centros de Desarrollo Integral que hay en el municipio, son niños que llegan llorando, que no toleran la jornada de trabajo, que siempre están pendientes de “¿cuándo viene mi mamá?, me quiero ir, no están acostumbrados a la jornada, todo lo que implica una jornada de llegar, de colocar la lonchera en su puesto, de permanecer concentrados en una actividad” (M2, comunicación personal, agosto 17-2021).

De lo dicho por esta maestra, consideramos que no hay una relación causa-efecto entre pasar por un CDI y adaptarse a la escolarización; la práctica nos demuestra que niños(as) que no han transitado por ninguna institución antes de llegar al grado transición se muestran tranquilos, receptivos, tolerantes a la jornada y también sucede lo contrario. No desconocemos los efectos que pueden tener para los(as) niños(as) la estadía en un CDI, pero ello no garantiza que asuman el tránsito, pues como se ha dicho, pasar a este grado implica adaptaciones a los espacios, los tiempos, las personas, los materiales y las rutinas de trabajo.

Piensan las maestras que “saltarse esa etapa en el proceso de desarrollo” (del CDI) como lo nombran dos participantes, tiene no sólo efecto para el(la) niño(a), sino también para el resto del grupo porque lo desestabiliza: “cuando estos niños...se saltan esa etapa de guardería o de estar en un CDI, llegan llorando... un niño llorando en un salón desestabiliza

al grupo”, “genera mal ambiente” (M1, comunicación personal, agosto 10-2021, y M2, comunicación personal, agosto 17-2021).

Lo que hemos mostrado entonces es que las posiciones de las maestras y las directivas respecto a los(as) niños(as) que ingresaron al grado transición antes de los 5 años se relacionan con prácticas y discursos que, por un lado, intentan atender orientaciones de los entes departamental, nacional y local respecto a las transiciones; pero por otro, los matriculan atendiendo a criterios de cupos, plazas de maestros y canasta, aunque en las relaciones cotidianas con ellos parecen dejarlos que se defiendan como puedan o entretenerlos porque ya hicieron lo que podían o planearon para los que avanzaron.

A manera de cierre

Del análisis de la información se infiere que, para los participantes, las políticas de recepción para los(as) niños(as) que ingresan al grado transición se reducen a unas prácticas y a unos requisitos: cumplir con la normatividad, la papelería, con una visita y con la condición de la edad. Algunas de estas prácticas, como dijimos, están relacionadas con la fragmentación del sistema y con la burocratización de algunas instancias que tendrían como función principal articular la educación inicial con el primer grado obligatorio del sistema

educativo colombiano y cuidar porque los derechos de los(as) niños(as) se cumplan y respeten.

Un ejemplo de burocratización en el municipio es la Mesa de Primera Infancia. Sus funciones están más dirigidas al reparto de los recursos económicos y a cumplir con las exigencias de interventoría. Se espera de esta mesa que oriente, proponga y gestione aquellos asuntos vinculados con la atención y educación de la infancia. Sería interesante adelantar acciones para que las maestras del grado transición tengan presencia en la Mesa Municipal de Infancia y Adolescencia y fortalecimiento familiar.

Plantemos la recepción como una política en tanto reparto que no discrimina, por ejemplo, entre edades: que permite no solo el acceso a la educación, sino también a gestos donde las maestras no renuncien a la tarea de enseñar y no descarguen en los niños la responsabilidad de “entender” o “avanzar” solos, cuando se cree que ya se agotaron las “estrategias”. Entonces, comprendemos la recepción educativa como un conjunto de acciones articuladas, afectuosas y sostenidas en el tiempo que las instituciones educativas tendrían que pensar, debatir, planificar y concretar independientemente de la edad de los(as) niños(as) y de lo que ello trae consigo.

Encontramos que la transición entre el inicial y el preescolar no es entendida ni estructurada como un proceso al interior y entre instituciones educativas. Esto es evidente en la escasa coordinación, diálogo y debate entre maestros(as) de inicial y del grado transición, en la separación física y administrativa entre prejardín, jardín y grado transición en las instituciones públicas.

Consideramos tal como lo recomienda el MEN, por ejemplo, en la Circular 00020 (2016) que es importante que la institución se piense acciones que favorezcan los procesos de transición de todos(as) los(as) niños(as) independientemente de su edad, desarrollo, maduración o cualquiera otra condición. Esas acciones podrían encaminarse a la formación continuada de las maestras, a la organización de los grupos y a la dotación. Y muy especialmente a trabajar las representaciones y posiciones de las maestras respecto a los(as) niños(as) que son y fueron recibidos desde los 4 años.

Propusimos que la recepción implica al menos dos gestos, una entrega por parte de la familia o de otra institución de educación inicial y una recepción por parte de la escuela. Sin embargo, hay que señalar que el niño(a) no es pasivo en este proceso; también aporta sus gestos en este pasaje de tránsito institucional.

Mostramos que la institución, aunque en el tiempo de la investigación, desconocía la decisión del Consejo de Estado de anular el requisito de los 5 años, recibió a 14 de ellos, menores de 5 años por diversas razones: cupos, plazas de maestros, canasta y que esto produjo una tensión entre las directivas y las maestras del grado transición, para quienes estos(as) niños(as) llegan con déficit a nivel del desarrollo y de la maduración.

En ese sentido, también interrogamos el hecho de que las maestras esperan unas respuestas, comportamientos, adaptaciones iguales para todo el grupo, porque la práctica pone en evidencia que presentan diferencias que no tienen que ver necesariamente con la edad, por lo que atribuir carencias a los(as) niños(as) que no han cumplido los 5 años, parece

ser un prejuicio que tiene consecuencias prácticas en una relación pedagógica y que habla de una infancia en déficit.

Entonces no basta con que la institución reciba a los(as) niños(as), se hace necesario un conjunto de estrategias, acciones articuladas y un trabajo con las maestras de transición en dos sentidos: el de la formación continua de las maestras para acompañar a los menores de 5 años y en consecuencia una revisión y reflexión permanente sobre sus posiciones respecto a los menores de cinco años que son recibidos en la escuela.

Se espera que la recepción de los(as) niños(as) a la escuela, independientemente de que se trate de los de 4 o de los 5 años se conciba articulada y entre instituciones de inicial y la escuela, en tanto gestos de acompañamiento, de sostén en los que se privilegie el reparto de lo común para todos.

Finalmente, comprendemos que las políticas de recepción educativa no son neutras, que de ellas se derivan unos efectos prácticos y unas perspectivas que tienen que ver con las relaciones entre escuela y familia, con las relaciones pedagógicas, con las concepciones de infancia y educación y con las posiciones de las maestras frente a la escolaridad temprana. Estas serían cuestiones que la investigación deja abiertas para futuras indagaciones.

Referencias Bibliográficas

- Abelairas-Gómez, C., Silva-Piñeiro, R., Barcala-Furelos, R., Estraviz-Martínez, P., & Dosil-Díaz, J. (2016). Consecuencias de la diferencia de edad en el aula: Un estudio observacional en niños y niñas de cuatro años. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 7-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100001>
- Abellán, C. M. A. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (55), 223-248.

- Acevedo, B., & Ortiz, F. (2017). Proceso de transición de los niños y niñas del III nivel de Educación Inicial al Primer Grado del Colegio Público Poder Ciudadano Benjamín Zeledón Rodríguez, ubicado en el departamento de Managua, distrito III, durante el II Semestre 2016. *Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua*.
- Alvarado, S. V., & Suárez, M. C. (2010). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Infancias imágenes*, 9(1). En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (7)2- 907-928
- Alliaud, A; Antelo, E, (2011). Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado. En *Los Gajes del oficio, pedagogía y formación*. Barcelona: AIQUE
- Antelo, E. (2014). El niño de la pedagogía. En: *Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Arciniegas, L. y Bernal, V. (2010). *Programa de articulación psicopedagógica para la Transición de educación inicial a primero de básica del Centro Educativo de Educación Inicial de Voltaire*. Ecuador: Universidad del Azuay, Licenciatura en Ciencias de la Educación URI <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/6552>
- Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, (55), 223–248.
https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Brener, G. (2016). La articulación como puente. Una singular oportunidad para revisar prácticas y concepciones escolares. *L. Pitluk. Articulación entre la educación inicial*

y la educación primaria. Continuidades y encuentros. Argentina, Homosapiens, p.p 237-251.

Carli, S. (2004). Las políticas de infancia como espacios polémicos. *La escuela como territorio de intervención política.* UBA/CONICET.

Colombia, C. D. (1994). Ley 115, Ley General De Educación.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Corominos, E., & Isus Barado, S. (1998). Transiciones y orientación. *España: Revista de Investigación Educativa, 16(2).*

Denzin y Lincoln, (2015). *Paradigmas y perspectivas en disputa.* España: Gedisa, Vol. II, pp. 48-49

Díaz Pacheco, D. K., Anaya Castro, J., Saldarriaga Flórez, K., & Córdoba Tamara, O. (2020). Alineación pedagógica entre el currículo y los ambientes educativos: un desafío de las transiciones educativas de los niños del grado preescolar al grado primero. *Trabajo para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil,* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Diker, G. (2001). Organización y perspectivas de la educación inicial, “principales tendencias”. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Recuperado de: <http://www.oei.es/inicial/articulos/>

Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En *Educación: ese acto político,* Argentina: Del Estante Editorial, pp. 27-48.

- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Universidad Nacional de general Sarmiento. Buenos Aires, Argentina: biblioteca nacional.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Transiciones a la escuela: Percepciones, expectativas, experiencias. Prensa UNSW.
- Duch, L. (2002). Las estructuras de acogida. En *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Madrid, España: Trotta.
- Elida, D., & Guillen, F. Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico
Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. Propósitos y Represent [Internet]. 2019; 7 (1): 201–29.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Fabián, H., & Dunlop, A. (2007). *La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. Perfiles educativos*, 17.
- Flórez, S. (2022). Conferencia Nacional. “Cruces y tensiones entre la educación inicial y la educación escolar”. Parche Maestro. Encuentro Primera infancia.
- Frigerio, G. (2003). *Sentidos del verbo educar*. Argentina: Del Estante Editorial.
- Frigerio, G., & Diker, G. (Eds.). (2005). *Educación: ese acto político* (pp. 256-256). Buenos Aires: del Estante.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Del Estante.

Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Medellín: Ser con derechos. Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos. Videoconferencia. Vía Skype. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Galeano, M. (2003). *Diseños en la investigación cualitativa*. Medellín-Colombia.

Gobernación de Antioquia, (2019) Circular 000200, *orientaciones para fortalecer el proceso de tránsito armónico 2019-2020*.

<http://www.seduca.gov.co/normatividad/circulares/item/4521-circular-000200-de-2019-orientaciones-para-fortalecer-el-proceso-de-transito-armonico-2019-2020>.

Grieshaber, S. J., & Cannella, G. S. (Coord.) (2005). *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. (Traducción JJ Utrilla). México: Fondo de cultura económico.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2022). Qué es el tránsito armónico. *Mis manos te enseñan. Pautas para convivir en casa*. <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-ensenan/conoce-de-que-se-trata-el-transito-armonico-en-ninos-y-ninas#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20el%20tr%C3%A1nsito%20arm%C3%B3nico,transici%C3%B3n%20como%20primer%20grado%20obligatorio>.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2019). Guía orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los programas de atención a la primera infancia del ICBF al sistema educativo formal <https://www.icbf.gov.co/guia-orientadora-para-el-transito-de-los-ninos-y-ninas-desde-los-programas-de-atencion-la-primera>

Londoño Álvarez, L. F. M., & Ocampo Gaviria, M. (2018). Una mirada reflexiva al tránsito educativo en la infancia: el proceso de articulación entre los centros de desarrollo infantil y las instituciones educativas oficiales. Un caso en el municipio de La Ceja. Trabajo para optar al título de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.

Meirieu, P. (2007). Formación pedagógica y análisis de las prácticas. *Revista Colombiana de Educación*, (52). España: Octaedro- Rosa Sensat.

Ministerio de Educación Nacional (2022). Decreto 1411. Por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones.

Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Fundación Bancolombia (2017). *Modelo de transiciones exitosas en la primera infancia de la Fundación Bancolombia*. Pilotaje, primera y segunda expansión realizado 2013-2017.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Circular 00020. Orientaciones para la atención de niños de cuatro (4) años matriculados en el sistema educativos formal. Febrero 25 https://www.google.com/search?q=circular+00020+%E2%80%93+25+feb.+2016%2C&rlz=1C1SQJL_enCA1045CA1045&oq=circular+00&aqs=chrome.0.69i59j69i57j0i51215j69i60.11857j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Ministerio de Educación Nacional (2015). “*¡Todos listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. Bogotá.

https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Documento%20%20C2%A1Todos%20listos%21.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1997). *Decreto 2247*. Por el cual se establecen normas relativas al nivel de preescolar.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115, Ley General de Educación*.

Narodowski, M. (2007). *Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna*, capítulo 2: el imperio del orden. Primera edición, noviembre 1994. Aique Grupo Editor S.A.

OEA. (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional*. Estados Unidos de América. <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/Las-transiciones-en-la-primera-infancia-Resumen-Ejecutivo.pdf>

Padilla, E. (2022). *Transición de la educación inicial a la primaria. Guía para su abordaje*. Red de apoyo a la gestión educativa.

<https://www.redage.org/publicaciones/transicion-de-la-educacion-inicial-la-primaria-guia-para-su-abordaje>.

<https://www.redage.org/publicaciones/transicion-de-la-educacion-inicial-la-primaria-guia-para-su-abordaje>

Peralta, M. (2007). *Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe*. Recuperado de: <https://www.oei.es/histórico/inicial/articulos/>. Consulta: 1 de agosto de 2018.

Quevedo Ramírez, L. E., Sierra Garzón, X. A., & Urrea Nieto, D. (2020). Las voces de la transición entre la Escuela Maternal y el Instituto Pedagógico Nacional: comprensiones, desafíos y tensiones. Facultad de Educación, Departamento de psicopedagogía, Bogotá, Colombia.

República de Colombia, Corte Constitucional (2015). *Sentencia de la Corte Constitucional 1926*.

Restrepo Restrepo, N. (2020). *Estudio de las transiciones y trayectorias que realizan niñas y niños entre la Educación Inicial, el Preescolar y la Educación Básica Primaria en Medellín-Colombia* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).

Riascos Ordoñez, N., Vargas Díaz, X., & Zambrano Trompeta, M. Y. (2020). Estrategia Didáctica para la transición entre el último grado de Preescolar y el Primero de Básica Primaria. Universidad Santo Tomás Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia Santiago de Cali, Colombia.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Revista Ágora*, 25(2): 9-22

Rousseau, J. J. (1821). *Emilio, ó, de la educación* (Vol. 1). Alban y Compañía. En textos.info Biblioteca digital abierta.

file:///C:/Users/apalacio/Downloads/Jean-Jacques%20Rousseau%20-%20Emilio%20o%20De%20la%20Educacion.pdf

Scannone, J. C. (2005). Fenomenología y hermenéutica en la " fenomenología de la donación" de Jean-Luc Marion. *Stromata*, 61(3/4), 179-193.



Sebastián Fabuel, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Edetania, -Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (48), 159-183. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/43>.

Secadas, F. (1992). EOD: Escala Observacional del desarrollo. Tea.

Sierra, J. F., & Santos-Bocero, G. L. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 8-23.

Terigi, F. (2005). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: paidós.

Tobón, N. A. (2022). *La autonomía, ¿De Cero a Siempre?* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Anexo 1

Formato consentimiento informado

Consentimiento informado docentes y directivos IE

La investigación pretende analizar en los discursos de las maestras del grado transición y directivos, las políticas de recepción para los(as) niños(as) de cuatro años que ingresan al grado transición de una Institución Educativa del municipio de Vegachí, en la que la participación de docentes, coordinador y rectora (e) es voluntaria. Usted puede decidir participar o no en la realización del estudio. De igual forma se garantiza que la información derivada de esta investigación no vulnera, ni pone en riesgo su bienestar, pues la información obtenida se utilizará únicamente con fines académicos y como evidencia para argumentar los resultados del proyecto.

Durante la investigación se llevarán a cabo entrevistas a profesoras del grado transición, coordinador y rectora (e) de la sede. Así mismo, durante los encuentros se harán grabaciones que serán objeto de análisis para luego ser comunicado a la institución.

Considerando lo anterior, les solicito su participación voluntaria en esta investigación, para lo cual los invito a diligenciar el siguiente formato:

Yo _____

Identificado(a) con cédula de ciudadanía N°. _____ de

Colombia, en uso de mis plenas facultades acepto, por medio del presente documento, participar en esta investigación.

Cargo: _____ Teléfono: _____

Correo: _____

Firma: _____

Cualquier información adicional la puedo suministrar en los teléfonos o en los correos electrónicos.

Gracias por su colaboración.

Paula Andrea Hincapié Sierra

Docente titular

Estudiante Maestría en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia

2021