



**Sentidos que un grupo de niños y niñas atribuyen a sus experiencias de pasaje por el grado  
Transición**

Cecilia Ríos Cataño

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Estudios en Infancia

Asesora  
Ángela Inés Palacio Baena  
Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Maestría en Estudios en Infancia  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2023

<b>Cita</b>	(Ríos, C 2023)
<b>Referencia</b>	Ríos Cataño, C. (2023). <i>Sentidos que un grupo de niños y niñas atribuye a sus experiencias de pasaje por el grado Transición</i> . [Tesis de maestría].
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte V.



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

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 mi hija Sabrina, quien entendió que los momentos de ausencia eran producto de este trayecto.

A mi querida maestra Sarah Flórez, que animó en mí el deseo para iniciar este recorrido.

A mi asesora Ángela Palacio, por su acompañamiento constante, por su voz, experiencia y generosidad.

A mi compañero de vida por su paciencia y compañía.

A los niños y niñas participantes, que con sus palabras dotaron de sentido esta investigación.

Y por supuesto a Dios inmensamente gracias, por llenarme de sabiduría y fortaleza cada vez que fue necesario.

## Tabla de contenido

Resumen .....	4
Abstract.....	5
1. Planteamiento del problema.....	6
2. Antecedentes/ Estado del arte.....	12
3. Objetivos.....	24
3.1 Objetivo general .....	24
<b>3.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>24</b>
4. Marco Teórico .....	25
4.1 Transiciones.....	25
4.2 Experiencias.....	26
4.3 Sentidos .....	28
5. Metodología.....	30
5.1 Enfoque de investigación.....	30
5.2 Paradigma Hermenéutico- Interpretativo .....	30
5.3 Técnicas para la generación de información .....	31
5.4 Población .....	33
6. Consideraciones éticas.....	33
7. Análisis de la información.....	34
8. Resultados y Discusión.....	36
8. 1 El pasaje como pérdida/duelo.....	40
8.2 Encuentros y desencuentros.....	42
8.3 Espacios que encantan .....	43
8.4 Espacios que desencantan.....	47

8.5 Bienestares y malestares .....	49
9. A modo de conclusión .....	55
10. Discusión .....	58
11. Referencias bibliográficas .....	60
12. Anexos .....	66

## Resumen

Esta investigación se ocupa de comprender los sentidos que un grupo de niñas y niños de un colegio privado del municipio de Caucasia (Antioquia) atribuye a su experiencia de pasaje por el grado Transición. Se eligió un diseño cualitativo con enfoque hermenéutico; las narrativas de un grupo de niños y niñas fueron las fuentes para la generación de información y su análisis permitió saber que para cada uno ese pasaje representa un sentido particular, diferente: por ello la experiencia no se podrá planificar, ni anticipar, ni generalizar. En el marco teórico las categorías que orientaron el trabajo fueron las transiciones escolares, las experiencias educativas y los sentidos. Se halló que las transiciones educativas están vinculadas con emociones intensas, momentos de incertidumbre, miedos, encuentros y desencuentros que también involucran a distintos agentes educativos, por los cambios de escenario, las relaciones con nuevos adultos, pares, espacios, materiales e interacciones.

Se encontró también que (1) niños y niñas viven duelos por la separación de la familia y pérdidas relacionadas con el jardín, (2) significan los espacios del colegio como lugares de diversión, escape a la mirada de la maestra, toma de ciertas decisiones, encuentros, pero también miedos, resistencias y fantasías, (3) las tareas representan expectativas, retos, disgustos y malestares, (4) los sentidos atribuidos están muy vinculados a los discursos de las familias. Aunque en lo narrado por los y las participantes aparecen esas expresiones relacionadas con distintos sentimientos, no se trata de evitarles el sufrimiento, ni la escolarización sino acompañarlos para que hagan este pasaje de la mejor manera posible.

**Palabras claves:** Transiciones educativas, sentidos, experiencia.

### **Abstract**

This research deals with understanding the meanings that a group of girls and boys from a private school in the municipality of Caucasia (Antioquia) attribute to their experience of passing through the Transition grade. A qualitative design with a hermeneutic approach was chosen; the narratives of a group of boys and girls were the sources for the generation of information and their analysis allowed us to know that for each one this passage represents a particular, different meaning: for this reason, the experience cannot be planned, nor anticipated, nor generalized. In the theoretical framework, the categories that guided the work were school transitions, educational experiences and meanings. We found that educational transitions are linked to intense emotions, moments of uncertainty, fears, encounters and disagreements that also involve different educational agents, due to changes in scenery, relationships with new adults, peers, spaces, materials and interactions. We also found that (1) boys and girls experience mourning for the separation of the family and losses related to the garden, (2) they mean the spaces of the school as places of fun, escape from the gaze of the teacher, making certain decisions, encounters, but also fears, resistances and fantasies, (3) the tasks represent expectations, challenges, dislikes and discomforts, (4) the attributed meanings are closely linked to the families' discourses. Although in what the participants narrated, these expressions related to different feelings appear, it is not about avoiding suffering or schooling, but accompanying them so that they make this passage in the best possible way.

**Keywords:** Educational transitions, senses, experience.

## 1. Planteamiento del problema

El tema de las transiciones es un fenómeno que ha venido cobrando relevancia en las últimas décadas y Colombia no es ajena a los debates que muestran la importancia de los primeros años de vida y el impacto social, económico, cultural y educativo que tiene tanto su atención como su desatención. La educación de los niños y niñas desde temprana edad en Colombia, tiene una larga historia. De acuerdo con el *Documento 20 Sentido de la educación inicial* (MEN, 2014) “los primeros establecimientos educativos para la primera infancia se remontan a los inicios del siglo XX” (p.16). Estas instituciones fundamentaron su trabajo en el pensamiento de los pedagogos activos y recibían niños y niñas menores de 6 años, en los que “las actividades pedagógicas y recreativas” (p.16) tenían un papel importante. Estas instituciones denominadas jardines infantiles atendían niños y niñas de dos grupos de edades: los de 4 a 5 años y los de 5 a 6 años y se nombra como “educación preescolar o infantil” (p.18).

De acuerdo con el mismo *Documento 20* (2014) en la década del 70 “se reestructura el sistema educativo colombiano... y se propone la educación preescolar como el primer nivel educativo del sistema... lo que da lugar al inicio de la construcción del currículo de preescolar (con niños y niñas de 4 a 6 años)” (pp. 19- 20) que se divulgó masivamente al inicio de la década de los 80. Para la década de 1990 las políticas, los programas, planes dirigidos a las madres gestantes y a los niños y niñas menores de 6 años tienen mayores desarrollos.

Por otra parte, de acuerdo Cerda (1996) el grado Transición presenta en el país altas tasas de deserción y fracaso escolar detectadas en los primeros años de escolaridad que afectan a los niños y niñas que ingresan al sistema educativo (p.121). Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística - Dane (2020) las cifras de deserción y repitencia en nuestro país se siguen concentrando en los grados donde ocurren transiciones o cambios de nivel, en especial en primero de primaria y sexto grado. Por otra parte, la pandemia del Covid-19 agudizó el problema y las tasas de deserción aumentaron de manera significativa respecto a 2019 (Dane, 2020). Con el objetivo de subsanar deudas históricas con los niños y niñas, tal como lo nombran Rossemberg & Torrado (2009), el país ha movilizadado un trabajo intersectorial, una normatividad y unas acciones que, si bien son importantes, no han sido suficientes para ingresar, albergar y retener a todos los niños y niñas sin distinción, desde Educación inicial hasta el final del trayecto educativo (en este caso la secundaria).



Un ejemplo del desarrollo normativo en Colombia es *La ley 115* (1994); el *Decreto 2247* (1997), *La Ley 1098* (2006 - Código de Infancia y Adolescencia), la *Ley de Cero a Siempre* (Ley 1804 2016); el Decreto 1411 (2022). Estrategias como *Estrategia Nacional de Atención integral a la primera infancia de Cero a Siempre* (2011); *Estrategia de atención a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión* (2013); *Programa Buen Comienzo Medellín* (2004) y una serie de documentos, entre ellos: *Sentidos de la Educación Inicial* (2014).

Si bien esa movilización ha sido importante, las normas sin acciones concretas, sin recursos e intervenciones intersectoriales y sociales desarticuladas no resuelven esa deuda con los niños y niñas del país. También hay que decir que no basta con que los niños y niñas se matriculen, es necesario trabajar para que todos ingresen, se sostengan y puedan culminar sus trayectos educativos.

Basta dar una mirada a los reportes del Ministerio, del DANE o de otras organizaciones (*Lo primero es lo primero*) para ver que persisten problemas de vieja data relacionados con la calidad en la oferta, los niveles de inequidad en los recursos, la fragmentación y desarticulación, la deserción y la repitencia; problemas que han sido objeto de investigaciones. Interesa señalar que según el Ministerio de Educación Nacional-MEN<sup>1</sup>- durante el 2020 desertaron 7778 niños y niñas del grado Transición; eso equivale al 3.25% frente al 2.83% en primaria y un 2,72% repite año escolar cuando pasan de preescolar al grado primero (citado en *Lo primero es lo primero*, 2020).

Por su parte, las investigaciones señalan que la desarticulación relacionada con el paso entre el nivel Inicial y el grado Transición se refiere entre otros asuntos a: las diversas formas de trabajo que se han establecido en uno y otro, pues en primera infancia se espera que sean las actividades rectoras las que orienten el trabajo con los niños y niñas; mientras que en Transición se propone trabajar por dimensiones del desarrollo infantil apoyados en lo que proponen los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) y en primero por áreas (Matemáticas, Lenguaje, Ciencias, entre otras). Respecto a esto, señala Restrepo (2020): “evidentemente hay diferencias metodológicas en el trabajo que se realiza con los niños tanto en educación inicial como en transición” (p. 99) y esto en sí mismo no es un problema; lo es la fragmentación y las diferentes perspectivas de trabajo con los niños y niñas presentes en las instituciones públicas y privadas; aunque no es lo único.

---

<sup>1</sup> En adelante MEN

La fragmentación se da en varios sentidos: pensar que la educación y el cuidado en instituciones es solo para aquella población vulnerable y vulnerabilizada, idea que en la actualidad es confrontada por el discurso de los derechos y ciudadanía infantil; otra forma en que se expresa la fragmentación es que muchas veces “diversos sectores de la política social, de la salud, de lo atinente a saneamiento básico, de la cultura, de la política urbana y, en especial, de la educación” (Rossemberg & Torrado, 2009, p. 14), no se articulan y se distancian en sus acciones para trabajar por los niños y niñas colombianos. Esto se ve claramente en el saneamiento y acceso a la salud, entre otros aspectos.

Otro punto importante de la fragmentación es que el MEN en el Decreto 1710 (Art. 9, 1963) dice que: “el nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, en cuanto a orientación y supervisión”. En su parágrafo expresa que “la educación preescolar se estima como una etapa conveniente, pero no obligatoria para el ingreso al nivel primario” (como se citó en MEN, 2014, p. 18). Más tarde, en 1994, la Ley 115 o Ley General de Educación en su artículo 15 estableció tres grados para el nivel preescolar (Prejardín, Jardín y Transición), siendo este último el único grado obligatorio del nivel que, aunque se le nombre de esa manera, los niños y niñas no están obligados a tomarlo. Es decir, mientras el MEN asume el grado transición, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF<sup>2</sup> asume los otros.

Esta división del sistema educativo entre el MEN y el ICBF no solo fragmenta, sino que con ello se corre el riesgo de generar desigualdad en las formas de atención, porque con una oferta heterogénea en sus diversas modalidades no es lo mismo que un niño o niña sea atendido(a) en una jornada todos los días, a otro que solo tiene encuentro con el equipo interdisciplinar una vez a la semana o una visita familiar cada tanto. Aquí nos preguntamos ¿cómo asegurar que la calidad en la oferta sea equilibrada y haya igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas?

Otro punto en relación con esa desigualdad es el posicionamiento de las maestras que, en el caso del MEN, tienen una vinculación y unas condiciones laborales de mejor calidad que aquellas que trabajan en las distintas modalidades. En Medellín y Antioquia, la educación inicial está en manos de terceros que contratan con Buen Comienzo o con el ICBF, quedando la educación de la infancia en manos de operadores (oferentes) donde hay diferencias significativas a nivel salarial,

---

<sup>2</sup> En adelante ICBF. Este fue creado en 1968 por el gobierno nacional “con el objetivo de proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar” (MEN, 2014, p. 18).

laboral y personal respecto a las maestras vinculadas con el MEN. En este punto, Palacio (2020) después de analizar algunos documentos de la política y de escuchar a maestras de educación inicial visibilizó 4 “figuras de maestra: debilitada en el saber, extralimitada en el hacer, subordinada por la interdisciplinariedad y eje vertebral de la política” (pp. 43-58).

También se observa una división entre posiciones, concepciones y prácticas en las instituciones públicas y privadas respecto a lo que se considera debe saber un niño de transición para que pueda pasar al grado primero. Así mismo, el MEN (2015) establece que en transición “el acompañamiento no está centrado en la preparación de los contenidos y temas que se van a ver en los siguientes niveles” (p.7). Esto hay que tenerlo presente porque los y las maestras(os) de transición se ven cuestionadas en la medida en que se espera que los niños y niñas lleguen con unas competencias y contenidos al grado primero. Es como si se dijera que la centralidad del grado transición está en el aprendizaje de unos contenidos específicos, mientras que la educación inicial hace mayor énfasis en dejarlos jugar, explorar y divertirse. Si bien el MEN advierte que el acompañamiento no está centrado en la preparación, no puede desconocerse que lo que se trabaja en un grado de alguna manera prepara para otro.

Con estos elementos generales entro a mostrar cual es el interés investigativo que anima este trabajo. Desde mi experiencia como docente del grado transición y en mi recorrido por algunas instituciones del municipio de Caucaasia empecé a observar cómo cada año una y otra vez los niños y niñas provenientes de sus familias, jardines infantiles o Centros de Desarrollo (CDI), enfrentan de diversas maneras su pasaje por el grado Transición. Es así como el llanto, la negación, la resistencia, la angustia y diversas justificaciones con la pretensión de quedarse en casa, se convierten en dificultades para la familia, maestras, niños y niñas. Estas manifestaciones, en ocasiones son naturalizadas por las maestras pues asumen que es “normal” “que le sucede a la mayoría” y que son expresiones de lo que representa la separación de la familia, el cambio de institución o el ingreso a la escuela. Además, esperan que al final con pocas o muchas dificultades logren “adaptarse” sin que sea necesario un trabajo particular, un acompañamiento por ese pasaje que afecta tanto al niño y niña como a sus familias.

Otro aspecto a considerar en este problema es que las maestras de transición “afirman que las expectativas y exigencias de los padres acerca de lo que deben aprender [sus hijos] en estos grados se convierte en una presión muy grande para ellas” (Fandiño, Durán, Pulido y Cruz, 2017, p. 105) lo cual significa que permanece en los padres de familia un imaginario generalizado sobre

el grado transición como preparador para la escolaridad y el aprestamiento. Asociado a esto también se evidencia que hay una tendencia no solo familiar sino social para que los niños aprendan letras y números (les ponen planas en las casas) antes de llegar al colegio, donde el interés evidentemente está ligado con los aprendizajes (Fandiño, Durán, Pulido y Cruz 2017). En este punto es válido preguntar: ¿qué desafíos plantea para el grado y para las maestras, desarticular o al menos desalentar esa demanda familiar? ¿dónde se crea? ¿qué la sostiene? No se trata de descartar del todo la idea de preparación; algunos niños y niñas también hacen esa demanda que tiene que ver con el acceso a distintos contenidos de la cultura, a su nombre, a su edad, a su territorio, a su familia.

También, a veces las familias sufren las consecuencias de la presión que ejerce la escuela para que acompañe el cumplimiento de los objetivos y tareas asignadas allí, lo que en ocasiones terminan provocando conflictos familiares. Si bien se sostiene que la familia debe acompañar, no siempre lo hace por lo que, la escuela tendrá que trabajar con el niño, enseñarle, acogerlo, independientemente de la posición que asuma la familia.

En ese entramado de relaciones entre las políticas para la educación infantil, la escuela, la familia y las maestras del grado Transición se ha generado un debate en el que se evidencian diferentes sentidos de la educación inicial y del grado Transición. Además, “han surgido variadas políticas educativas, las cuales han dado orientaciones con enfoques distintos, provocando no sólo confusión, sino rupturas entre los niveles educativos” (Barrera y Sáenz, 2018, p. 13). Por otra parte, cada institución presenta unas apuestas que tienen que ver con sus concepciones de educación de los niños y niñas y de lo que deben saber. Estos debates son necesarios porque son la oportunidad para conocer distintas posiciones, interrogar diversos intereses, acercarse a las representaciones, sentidos y experiencias de pasaje por el grado Transición en la voz de los niños y niñas.

El tema de las experiencias de pasaje de los niños y niñas por el grado Transición resulta ser un tema poco explorado; no solo por lo que nos dice Jackson (2015): “por raro que parezca, no se sabe mucho de cómo consideran los propios niños su experiencia escolar... permanecen relativamente inexplorados los sentimientos de los alumnos respecto a la vida en el aula” (p. 85); sino porque como investigadores hacemos análisis e interpretaciones de lo dicho por ellos(as) y esas lecturas, en ocasiones no logran traducir los sentidos que los niños atribuyen a sus experiencias educativas.

Frente al panorama expuesto, en este estudio propongo una reflexión en torno a la manera como los niños y niñas viven y significan su experiencia de pasaje por el grado Transición, a través de sus propias voces. Por ello resulta necesario escucharlos(as); no para evitar que se les escolarice, no para ahorrarles sufrimientos, sino para comprender cómo viven esa experiencia y revisar qué desafíos nos plantean como maestras y como institución.

Así, esta investigación busca hacer aportes relacionados con los estudios sobre transiciones, en particular el pasaje por el primer grado obligatorio en Colombia, desde el punto de vista de lo que narran los niños y niñas acerca de sus experiencias. El ingreso o el paso de los niños y niñas al grado Transición está relacionado con situaciones, para ellos nuevas, que tienen que ver con los espacios, los tiempos, las maestras, sus pares, los materiales, otras metodologías y otros contenidos.

De esta manera la pregunta de investigación es la siguiente: **¿cuáles son los sentidos que un grupo de niños y niñas atribuye a sus experiencias de pasaje por el grado transición?**

## 2. Antecedentes/ Estado del arte

Con el propósito de conocer qué se ha dicho, quiénes, desde qué perspectivas y qué han hallado distintas investigaciones y publicaciones acerca de las experiencias de los niños y niñas cuando hacen su pasaje por el grado Transición, efectuamos una revisión bibliográfica de publicaciones tanto a nivel internacional como nacional, que sirvieran de antecedentes al tema enunciado. Dichas búsquedas se realizaron en algunas bases de datos como: Dialnet, Ebsco, Jstor, Redalyc, Scielo, Emerald, Google Académico y el repositorio de la Universidad de Antioquia.

Esta indagación dio como resultado que el tema de las transiciones educativas ha sido estudiado fundamentalmente desde la educación, la Pedagogía, la Sociología y la Psicología. Se identificaron numerosas publicaciones entre los años 2007 y 2020. Entre ellas, 19 investigaciones, todas desde el paradigma cualitativo; nueve son del ámbito internacional: tres de España, una de México, una de Perú, una de Uruguay; una de la OEA (EE. UU 2009), una de Unicef (Argentina 2011) y un informe chileno para simposio (2007). En Colombia se hallaron 10 investigaciones: cuatro de maestría, una de doctorado y una de pregrado; además cuatro artículos de revista derivados de investigaciones. Lo cual indica como lo señalan Castro, Argos y Ezquerria (2015) que “el estudio de la transición entre ... educación inicial y educación [formal] ha sido una temática de investigación... creciente en las últimas décadas con estudios que, ... recogen las continuidades y discontinuidades que afrontan los pequeños en la escolaridad obligatoria” (p. 32).

En la bibliografía revisada, se encontraron algunas investigaciones que se ocupan de los efectos y experiencias que producen las transiciones en la vida de los niños y niñas (Abello, 2009; Alvarado y Suárez, 2009; Argos, Castro y Ezquerria, 2012 y 2015; Acero, Mora, Torres, 2018; Restrepo, 2020; Martínez, 2018; Morales y Torre, 2020; Diaz, Anaya, Saldarriaga, 2020; y Córdoba, 2016). Los trabajos revisados también señalan que no se atiende a lo que establece el Ministerio de Educación Nacional respecto a las bases curriculares para educación inicial y preescolar, y que las maestras esperan que los niños y niñas cuando ingresan a primero ya sepan leer y escribir. Se concibe la transición como cambios y adaptaciones a los contenidos, la jornada, los tiempos, el uso de los materiales y las nuevas relaciones con adultos y pares; se presentan diversas perspectivas del sentido de la educación infantil: preparar para la escuela, funcionar al margen de la educación inicial, ofrecer atención integral y asumir las transiciones infantiles (Abello, 2009).

Este rastreo permitió identificar las siguientes líneas de trabajo:

1) Las transiciones entendidas como cambios que afectan diversos aspectos de la vida de las niñas y niños y que inciden en sus trayectorias escolares. En este sentido se las presenta como adaptaciones de las cuales los niños deben hacerse cargo (Castro, Argos, Ezquerria, 2015; Restrepo, 2020; Díaz, Anaya, Saldarriaga y Córdoba, 2020; Alvarado y Suárez, 2009; Guzmán y Henao, 2020; Acero, Mora, Torres, 2018; Ames, Rojas, Portugal, 2009). Esta línea nos interroga acerca del lugar del adulto en esos cambios y “adaptaciones”, que, si bien les compete y afecta a los niños y niñas, también demanda acompañamiento de las maestras y familias.

2). La calidad como necesaria en la educación infantil (Peralta, 2007; Restrepo, 2020). Para Peralta la calidad se refiere a la ampliación e instalación de cobertura. Contempla aspectos como “acogida y respeto por el niño; rol activo en sus aprendizajes; involucramiento significativo de la familia en el desarrollo curricular; pertinencia cultural; interacciones afectivas y cognitivas de calidad, y flexibilidad” (p.13) además de las articulaciones entre grados e instituciones. Por su parte Restrepo (2020) sostiene que una educación de calidad trabaja por disminuir el fracaso escolar, asegurar el acceso y permanencia al sistema educativo de los niños y niñas.

3) Articulado al tema de la calidad está la propuesta de las transiciones exitosas (2013) y armoniosas (2015) propuestas por el ICBF, MEN y la Fundación Bancolombia que al parecer se han convertido en una retórica para nombrarlas y de nuevo en una preocupación por la cifra. Aunque han transcurrido varios años desde su formulación, lo que nos dice la literatura revisada (Peralta, 2007; Restrepo, 2020; Guzmán y Henao, 2020; Díaz, Anaya, Saldarriaga y Córdoba, 2020; Unicef, 2011). es que los tránsitos de educación inicial a educación formal continúan siendo un suceso importante para niños, niñas, familias y maestras; persisten en el tiempo problemáticas asociadas a la recepción, la hospitalidad, la acogida de las nuevas generaciones en la institución escolar. Estos autores señalan que las transiciones exitosas pueden garantizar la oportunidad de que todos lleguen a la educación infantil. Para Restrepo (2020) el problema es que las transiciones exitosas se quedan en los resultados, eso significa que lo exitoso estaría definido por la cantidad de cupos y de matrículas.

4). Las exigencias relacionadas con las “prácticas primarizadas” y la incorporación de contenidos de enseñanza con el propósito de cumplir con las expectativas de las familias y las maestras del grado siguiente (Castro, Ezquerria & Argos, 2012; Guzmán y Henao, 2020; Castro, Argos, Ezquerria, 2012; Fandiño, Durán, Pulido y Cruz, 2017; Villamarin, 2016; Barrera y Sáenz,

2018; Jaramillo, 2016; Ames, Rojas, Portugal, 2009). Esta perspectiva sostiene que esas exigencias tienen efectos no solo para los niños y niñas sino para las maestras, quienes desprecian y descalifican el trabajo hecho durante el grado anterior. Las exigencias académicas relacionadas con la escritura, uso de cuadernos, claridad en la caligrafía, manejo del renglón, parecen ser indispensables (para algunas instituciones y maestras) para llegar al grado primero.

Aunque Acero, Mora y Torres (2018) advierten que “se debe cambiar el paradigma [para que transición] deje de ser visto como un grado preparatorio a las exigencias del grado Primero, en cuanto a la adquisición de procesos en lectura, escritura y algoritmos básicos en matemáticas” (p.10); es importante no descartar del todo la idea de preparación, pues en realidad durante el grado Transición los niños y niñas acceden a distintos contenidos que Malajovich (2020) nombra como “alfabetización cultural” y que están relacionados con el lenguaje, el cálculo y distintas formas de leer la realidad, con sus propias lógicas. No se trata entonces de ir en contra de este discurso, sino de atender unas demandas que hacen los niños y niñas para poder estar en un punto donde no se sature lo escolar pero tampoco los dejemos ahí con sus preguntas e inquietudes.

5). La fragmentación y la falta de articulación entre educación inicial y educación básica. La articulación entre el nivel inicial y el grado Transición aparece como uno de los temas relevantes en la discusión académica de los últimos años, pues se le considera necesaria para garantizar el tránsito o recorrido que hacen las niñas y niños entre niveles y grados. (Restrepo, 2020; Díaz, Anaya, Córdoba y Saldarriaga, 2020; Álvarez y Rodríguez, 2017; Abello, 2009; Alvarado y Suárez, 2009; Jaramillo, Benítez, Castro, 2019; Villamarin, 2016; Jaramillo, 2016; Galisteo, 2015). También, se postula que este proceso se vuelve tensionante y complejo en la medida en que cada uno de los niveles y grados tiene establecidos diferentes propuestas de trabajo en cuanto a lo metodológico, curricular y pedagógico, así como en su distribución administrativa y organizacional, además de unas formas diferenciadas de concebir las infancias en cada escenario. (Restrepo, 2020; Díaz, Anaya, Córdoba y Saldarriaga, 2020; Alvarado y Suárez, 2009; Jaramillo, 2016).

6). Las diferentes formas de trabajo que se adoptan en las instituciones y que en ocasiones marcan la diferencia entre las públicas y privadas. Algunas trabajan por dimensiones, actividades rectoras, competencias y logros lo cual tiene efectos para los niños y niñas cuando pasan de un grado a otro (Barrera y Saénz 2018; Acero, Mora, Torres, 2018; Peralta, 2007; Alvarado y Suárez, 2009; Jaramillo, Benítez, Castro, 2019; Abello, 2009).



7). El llamado permanente de las maestras para que la familia acompañe a sus hijos en las responsabilidades académicas y transiciones (Alvarado y Suárez, 2009; Villamarín, 2016; Peralta, 2007). Esta demanda se ha convertido en una especie de mandato que ha generado muchas tensiones en las relaciones entre escuela y familia, en las que finalmente nos preguntamos por el lugar de las niñas y niños en esa relación y por la responsabilidad de las maestras en su lugar de enseñantes y acompañantes en la formación de sus alumnos y alumnas.

8). Las narrativas de los niños y niñas acerca de sus experiencias de tránsito educativo, y específicamente la escasa presencia de sus voces en las investigaciones sobre lo que para ellos representa su pasaje por el grado Transición. (Argos, Ezquerro y Castro, 2012 y 2015; Restrepo, 2020; Martínez, 2018). Aspecto que interesa para esta investigación que recoge las voces de los niños y niñas para saber acerca de los sentidos que atribuyen a su pasaje por el grado.

Barrera y Sáenz (2018) en una investigación documental se preguntan ¿qué propósitos tiene el Grado Transición como grado articulador entre la educación inicial y la educación básica primaria desde 1991 hasta el 2017? (p. 16). En su recorrido histórico se refieren a seis hitos del grado de transición: **a)** surgimiento como grado obligatorio, situado entre 1991 y 1995; **b)** establecimiento de la línea técnica del nivel de preescolar: dimensiones del desarrollo, entre 1996 y 1998; **c)** latencia, entre 1999 y 2005; **d)** la primera infancia: entre dimensiones del desarrollo y competencias básicas comprendido entre 2006 y 2010; **e)** posicionamiento de la estrategia de Cero a Siempre entre 2011 y 2015; **f)** entre la integralidad y la formalidad, bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar entre 2016 y 2017 (p. 22).

Señalan estos investigadores que sobre el grado Transición en Colombia se han generado múltiples debates, interpretaciones y posiciones; también encuentran “avances, vacíos, silencios, contradicciones, alrededor del tema” (p.10). Identifican dos asuntos problemáticos, el primero, se refiere a las diversas formas de trabajo con las niñas y niños que puede ser por competencias, áreas, logros, dimensiones del desarrollo y desempeños; el segundo, al sentido atribuido al grado: “prevenir la deserción y la repitencia en los primeros grados de la básica primaria, de las instituciones públicas del país, a través del aprestamiento y la preparación para la escolaridad” (p. 163) posición esta última discutida por Fandiño (2021) y Malajovich (2020), en el sentido de que para ambas lo que sucede en la educación inicial es una “alfabetización cultural”; sostienen además que inicial también es escuela. Dice Malajovich (2020):

la función del nivel inicial no es solo socializar sino también alfabetizar y cuando estoy usando la palabra alfabetización lo estoy usando de manera metafórica, porque efectivamente no vamos a enseñar a leer y escribir cuando hablamos de alfabetización, estamos usando el concepto de alfabetización en el sentido de poder comprender los significados de la cultura y a la vez producir significados, es decir que hablamos de alfabetización cultural. (YouTube, noviembre, 2020)

En el artículo “Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad” Abello (2009) sostiene que las transiciones son “experiencias vitales de cambio” en las que los diferentes actores “enfrentan desafíos desde los roles, las rutinas de organización témporo-espacial de las actividades, el valor del juego y los materiales didácticos” (p. 933). Igualmente considera... “que requieren un trabajo articulado tanto horizontal como vertical para responder a los retos de una educación de calidad” (p. 934). La referencia del autor a las transiciones como “experiencias vitales” es interesante para esta investigación, en el sentido de que se refieren a cambios que implican la vida de los niños y niñas.

El autor se refiere a las expectativas de los niños, niñas, padres, maestros y directivos frente al tema de las transiciones escolares y se pregunta ¿qué problemáticas enfrentan y qué acciones se realizan para apoyar el proceso de paso entre el hogar y el preescolar y de este al primer grado de primaria? Concluye que 1) hay tensiones por las expectativas entre diversos actores sobre lo que se espera logren los niños y niñas en la educación inicial y el preescolar, 2) preocupa a las familias los procesos de adaptación y cambios que viven sus hijos; 3) las maestras y los maestros también se ven afectados y confían en que su experiencia educativa con los niños y las niñas facilite la adaptación a los cambios que representa cada transición.

Plantea que en Colombia no hay un consenso sobre los propósitos del primer grado obligatorio y que algunos de ellos se solapan entre sí. La investigación evidencia cuatro propósitos “vigentes que se orientan por senderos distintos y contradictorios entre sí: el preparar para la escuela, funcionar al margen de la educación inicial, ofrecer atención integral y asumir las transiciones infantiles” (p.174). Esta investigación ofrece un panorama interesante porque muestra la tensión entre educación inicial y el grado Transición.

Restrepo (2020) en su tesis doctoral *Estudios de las transiciones y trayectorias que realizan las niñas y niños entre la Educación Inicial, el Preescolar y la Educación Básica Primaria en Medellín- Colombia* señala que “las transiciones se relacionan con procesos de adaptación,

aprendizaje y cambios que experimentan los niños, niñas y sus familias, cuando pasan de educación inicial a transición u otros grados escolares” (p.15); acontecimiento que viven de manera singular, pues para cada uno se trata de una experiencia única, al igual que para las familias y maestras.

En su perspectiva las transiciones involucran ámbitos socioculturales, socioeducativos y personales. Estos últimos se refieren a la biografía del individuo y considera cuestiones relacionadas con “la percepción del proceso, las emociones, los sentimientos” (p.71). Encuentra que tanto para niños, niñas, maestras y familias las transiciones representan retos, dificultades y tensiones propias de este proceso por los cambios y desafíos que ellas implican. Refiere que la política pública en Colombia ha avanzado en la producción de orientaciones para que las transiciones sean (exitosas y armoniosas) más amables y que corresponde a las instituciones hacer de ellas una práctica que vaya más allá de una inducción; advierte que el énfasis se ha puesto en los procesos de articulación-interinstitucional y que se han convertido en acciones puntuales, por ejemplo, una planeación conjunta entre la institución que recibe y la que entrega.

Esta misma autora encuentra que en lo armonioso “prevalece el interés por garantizar el ingreso al sistema educativo, contribuir con la disminución de la deserción y la repitencia en ambos sistemas” (educación inicial y formal) (Restrepo, 2020, p. 99). Agrega que en Colombia las transiciones exitosas se reducen a los resultados en el sentido de asignación de cupos y la permanencia, lo cual es una visión reduccionista del paso de los niños por distintos entornos, grados y niveles. Así: “El éxito se relaciona con la garantía en la articulación interinstitucional, es decir... se centra en dos procesos: por un lado, el logro frente a la matrícula/cobertura y, por el otro, el logro en la permanencia/continuidad entre ambos niveles” (p. 91). Si lo importante termina siendo la cifra, el resultado; los sujetos involucrados en estos procesos de transición pasan a ser números para mostrar, lo cual no deja de ser importante, pero, se pierde el sentido del proceso y de lo que para cada uno representa las transiciones.

Finalmente, Restrepo (2020) propone establecer un diálogo que no segmente ni estigmatice “sistemas de educación inicial y educación formal, que promueva oportunidades que favorezcan la continuidad en los procesos institucionales, pedagógicos y curriculares” (p. 101). Para ello recomienda “un trabajo de articulación no solo horizontal sino vertical, una educación hospitalaria pensada para todos y todas” (p. 284) lo cual haría los procesos de transición más amables para las maestras, los niños, niñas y sus familias.

En la perspectiva del grado Transición como preparación, Ames, Rojas, Portugal (2009) nos dicen que “la transición a la escuela primaria ha sido asociada frecuentemente con la “preparación” o desarrollo de un conjunto de habilidades predeterminadas (físicas, sociales y cognitivas) que los niños debían tener para cumplir con los requerimientos que exige la escuela” (p. 8). En igual sentido, Barrera y Sáenz (2018) encuentran que “se mantiene la idea de que el grado transición “prepara para algo”, es decir no tiene una función en sí misma, sino que está supeditado a preparar para la básica primaria... a través del aprestamiento y la preparación para la escolaridad” (p.162). A pesar de que esta perspectiva del grado como “preparación a la escolaridad” es sostenida por varios autores, tampoco hay que negar del todo el carácter preparatorio que tiene el grado y cualquier otro grado.

Para Guzmán y Henao (2020) en su artículo “Transiciones en la educación inicial: Una mirada reflexiva”, es importante reconocer las formas en que los niños experimentan las transiciones. Se refieren a ellas como “procesos de cambio que tienen efectos de bienestar y desarrollo del ser humano” (Peralta 2007; Reveco, 2008; Vogler, Crivello y Woodhead, 2008, p. 167); o por el contrario pueden constituirse como una fuente de malestar. Sostienen que el inicio de la escolaridad, las transiciones de un escenario a otro no solo son importantes para los niños y niñas sino también para las familias y representan desafíos relacionados con aspectos físicos, sociales, culturales y pedagógicos. Las transiciones pueden convertirse en una “experiencia intensa y con demandas crecientes, que generan oportunidades para nuevos aprendizajes o, por el contrario, la causa de aprehensión frente a situaciones novedosas, que generen sensaciones de angustia o confusión” (Berlin, Dunning y Dodge, 2011; Chan, 2010, citados por Guzmán y Henao, 2020, p. 172).

Consideran que las transiciones “deben abordarse desde un marco social y cultural” (p. 173), lo cual “implica reconocer la relevancia de todas las acciones que se llevan a cabo, antes, durante y después de la transición de un entorno educativo a otro” (p. 173); además “tener presente la participación y articulación de los distintos actores que acompañan a los niños” (p. 173) y sus interacciones en “un marco dialógico y colaborativo que posibilita la continuidad de las prácticas educativas, la progresión en el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje y la diferenciación de nuevas normas, roles, relaciones, actitudes, códigos” (Peralta, 2007; Smart, Sanson, Baxter, Edwards y Hayes, 2008, como se citó en Guzmán y Henao, p. 173).

Encuentran que en la actualidad el sistema educativo colombiano enfrenta unos retos relacionados con las transiciones exitosas. Hacen un llamado a identificar discontinuidades y a emprender acciones articuladoras que flexibilicen los currículos y “brinden a los niños y las niñas experiencias satisfactorias; prioricen la diversidad territorial, cultural y personal y posicionen las políticas de infancia como una reivindicación del Estado en su labor por la protección integral y una invitación a la articulación intersectorial” (Guzmán y Henao, 2020, p. 181).

También advierten estas mismas autoras sobre la necesidad de reconocer los cambios emocionales que experimentan los niños y niñas en los diversos entornos de institucionalización o escolarización e invitan a generar “interacciones positivas y seguras donde el docente se vincule con [los niños] desde el sentir, [y tenga] en cuenta sus intereses y necesidades particulares” (p. 182). En consecuencia, sostienen, que “el apoyo emocional que se le brinde durante la transición constituye un factor clave ... para su desarrollo” (p. 182).

Se refieren Guzmán y Henao (2020) a que unas transiciones exitosas implican “un marco regulatorio y político que favorezca la continuidad de las experiencias de los niños de un entorno a otro” (p. 183). Señalan que el énfasis no debe ponerse solo en los cambios que experimentan las niñas y niños, sino también en la “participación, preparación y la responsabilidad de los diferentes agentes [educativos] y del Estado para acoger a los niños y brindarles las condiciones necesarias que favorezcan su desarrollo integral” (p. 183). Este antecedente resulta relevante para la investigación que se propone porque efectivamente las transiciones, si bien representan cambios que enfrentan los niños y niñas, no son sólo eso; también involucran a los diferentes agentes educativos, a la familia y a las maestras. Además, hace un llamado al Estado y a las personas responsables de la educación y atención de los niños y niñas para que participen, se preparen y brinden las condiciones para acoger de manera responsable a todos los niños y niñas. Es decir, se trata de lo que se dispone como oferta institucional y estatal para albergar y atender a toda la población infantil.

También Díaz, Anaya, Saldarriaga y Córdoba (2020), en su investigación *Alineación pedagógica entre el currículo y los ambientes educativos: un desafío de las transiciones educativas de los niños del grado preescolar al grado primero*, señalan que el paso de la familia al nivel inicial y de este al primer grado del sistema educativo colombiano representa unos cambios para las niñas y niños que tienen efectos para su proceso formativo e implican adaptaciones, toda vez que el niño realiza “una serie de separaciones y desapegos a ciertos espacios... para empezar a construir nuevas

relaciones socioafectivas que le posibiliten adaptarse a nuevos ritmos de vida... en los que deben cumplir unas normas socialmente predeterminadas” (p. 7). Entienden que “las adaptaciones no son consecuentes con los ritmos de aprendizaje y las realidades de los niños y niñas” (p. 102), no son un proceso natural, ni lineal, ni se dan en una relación causa efecto. Esto es interesante porque las experiencias de pasaje por el grado Transición no representan automáticamente adaptaciones de los niños y niñas; más bien se trata de oportunidades de ingreso y participación en el mundo cultural. Agregan que: “en los procesos de tránsito se debe comprender que los niños y niñas no llega vacío al aula, trae consigo unas trayectorias sociales, familiares y escolares que lo dotan de saberes... que deben ser reconocidos en la triada escuela, familia y sociedad” (p. 61).

La investigación también muestra que las transiciones son etapas formativas en las que las niñas y niños se separan e ingresan a diversos escenarios de socialización; “construyen otras realidades y visiones del mundo que le aportarán a su formación” (p. 60). En ese sentido nos preguntamos: ¿qué disponibilidades solicita la posibilidad de una transición con efectos formativos? Para las autoras los tránsitos educativos representan una experiencia singular y es necesario “resignificar [esos] procesos ... en el marco de las prácticas educativas, acoger las diversidades y vincular a los escenarios educativos a todos los agentes que acompañan y guían la formación de los niños” (p. 73). Estos hallazgos interesan particularmente a la presente investigación porque muestra el carácter singular de los tránsitos educativos y los desafíos que representa tanto para los niños y niñas como para los agentes que los acompañan.

Acero, Mora, Torres (2018) en su investigación *Transición escolar del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva*, se proponen describir el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas que pasan del grado transición a primero pues los consideran sujetos de saber “que construyen a partir de sus experiencias, sensaciones, percepciones, pensamientos, relaciones vinculares y afectivas” (p. 9). El desarrollo de esta dimensión “requiere una reflexión e intervención, por parte de los maestros” (p. 109).

Agregan que para las niñas y niños las transiciones representan un permanente proceso de acomodación relacionado con “cambios en las prácticas pedagógicas, lo curricular, didáctico y ambientes de aprendizaje” (p. 2). Enfatizan en que es necesario garantizar “el proceso de articulación armónico que considere estilos de aprendizaje y ritmos de trabajo acordes con las etapas del desarrollo infantil” (p. 2). Encuentran que el fortalecimiento de la autonomía,

convivencia e identidad son los principales componentes de la dimensión socioafectiva en el tránsito educativo al grado primero.

Alvarado y Suárez (2009) en “Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral” afirman que las transiciones son “momentos críticos de cambio que viven las niñas y niños niñas al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela” (p. 910); a través de “prácticas pedagógicas y culturales que pongan en diálogo los saberes propios de las comunidades con los saberes del conocimiento acumulado en otras culturas” (p. 927). Específicamente se preguntan por las transiciones que viven los niños y niñas de una comunidad campesina cuando pasan del hogar a instituciones educativas u otros niveles. Desde su perspectiva de desarrollo humano integral, “analizan actores, escenarios y prácticas; exploran intereses y problemáticas que enfrentan los niños y niñas” (p. 909), sus familias y maestras/os desde sus propias representaciones.

Plantean tres perspectivas para abordar el tema de las transiciones educativas vividas por los niños y niñas a partir del desarrollo integral: 1) Sociológica: “apunta a comprender cómo los niños ... crean y resignifican permanentemente los marcos simbólicos de la cultura y el mundo de relaciones sociales y su expresión normativa”. 2) Psicoanálisis crítico: “para el análisis de las relaciones afectivas que rodean y se ponen en juego en los procesos de transición” educativa. 3) Filosofía política: para comprender que los procesos de constitución de lo humano y la conformación del *nosotros* se dan en el marco de lo cotidiano (p. 910). Estas perspectivas muestran a un niño multidimensional, sujeto de su propio proceso de vida; reconocen la importancia de los procesos individuales y sociales de construcción de la subjetividad e identidad en contextos económicos, culturales, sociales y políticos particulares; toman distancia de la idea de maduración. Las autoras muestran que:

El trabajo educativo en la primera infancia (inicial y preescolar) no debe ser cortoplacista, ni mirar únicamente hacia arriba “los grados superiores de la primaria” sino encontrar su propia función dentro del sistema...Esta edad necesita otra mirada, que es necesario incluso contagiarla a los primeros grados de primaria (Alvarado y Suárez, 2009, p. 924).

Jaramillo, Benítez y Castro (2020) en su artículo “La transición escolar como reto en el proceso formativo de los niños y niñas” sostienen que las transiciones escolares son un hito importante en la vida de los individuos, su transcendencia y significación han sido ignoradas

específicamente en aspectos como las habilidades comunicativas tanto de los niños, niñas, como de los padres de familia.

Encuentran que las habilidades sociales de los niños presentan una cierta limitación cuando pasan del grado transición al grado primero como consecuencia del trabajo individualizado, el número de materias, la disminución del trabajo cooperativo y el condicionamiento de los espacios del “nuevo contexto escolar” (p. 10). Recomiendan “la articulación, entre escuela, familia y comunidad a través de reuniones más periódicas y actividades extracurriculares que involucren a dichos actores en espacios académico-comunitarios” (p. 18) para mejorar los procesos de transición.

Por su parte, Villamarín (2016) propone el *trabajo por proyectos como estrategia de articulación entre ciclo inicial y ciclo uno*. Plantea que no hay una articulación efectiva en las dinámicas institucionales, las metodologías y las maestras de los ciclos inicial y primero, aunque el Distrito de Bogotá ha reglamentado y ha hecho “recomendaciones metodológicas para llevarlo a la práctica, solo existe en el papel” (p. 10). Además “evidenció que las docentes no tenían conocimiento sobre la articulación y el trabajo por ciclos” (p. 92). Y que “es responsabilidad de las directivas, habilitar espacios y tiempos para las reuniones con las docentes, con el fin de lograr la articulación” (p. 91).

Villamarín (2016) encuentra que para las maestras los niños que pasan de transición a primero “van mal preparados y no saben leer ni escribir” (p. 47). Como se lee en esta investigación persiste en las maestras la idea de que en Transición es para que los niños y niñas aprendan a leer y a escribir, de lo contrario se lee como una debilidad frente al desempeño de los niños y niñas. Concluyen que hay “desconocimiento sobre la articulación y planeaciones elaboradas sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, que no permiten llegar a una verdadera articulación de ciclos y por ende a una educación de calidad” (p. 93). Así, las maestras claramente demandan unas habilidades y destrezas relacionadas con la lectura y escritura a los niños y niñas que ingresan al grado primero, se pide que las maestras de transición los entreguen leyendo y escribiendo. Como hemos dicho, en efecto el grado anterior de alguna manera prepara para el siguiente, pero ¿por qué las maestras del grado primero demandan esas “competencias”? ¿En qué consiste la primarización del grado Transición?

En esta dirección, Fandiño, Durán, Pulido y Cruz (2017) en su artículo “Creencias sobre educación infantil en maestras de Bogotá, Colombia” presentan un avance de la investigación en



la que se proponen conocer cuáles son las creencias sobre educación infantil en maestras de Bogotá. Encuentran que: “investigaciones en el campo, demuestran que el país mantiene una fuerte tradición en cuanto a considerar que la educación de los niños menores de 6 años debe tener una orientación pedagógica hacia la preparación para la primaria” (p. 102). Para Fandiño, por lo menos en la Universidad Pedagógica, desde 1982, se ha tratado de “romper con la mirada de pre-escolarización, de preparación” (citada por Flórez, 2020, p. 6). Este es un debate interesante porque se trata de lo que esperan las maestras del grado Primero y de lo que consideran deja de hacer la maestra de Transición.

Por su parte, Jaramillo (2016) en su proyecto *Articulación entre los niveles de preescolar y primero de básica primaria*, plantea la articulación como un proceso complejo que compromete procesos administrativos, formativos, curriculares y prácticas educativas de los docentes encargados de esos dos grados. Para las maestras participantes de esta investigación:

a) las profesoras de primero deben saber cómo se trabaja en el preescolar porque cuando el niño llega a primero se pierde el encanto ya que todo cambia, permanecen mucho tiempo en el salón de clase, y pierden interés al realizar las tareas (maestra de primero); b) los niños mostraban desajustes emocionales como retraimiento, miedo y llanto (otra maestra); c) es importante que los docentes de primero recibieran información del estado emocional con que vienen los niños por medio del observador del estudiante, siendo este aspecto fundamental para saber tratarlos (segunda entrevista) (p. 23).

De esta investigación varios asuntos llaman la atención, el primero se refiere a lo que las maestras participantes nombran como pérdida de encanto e interés por parte de los niños y niñas cuando pasan a primero, lo cual no ocurre siempre ni por las razones enunciadas: “permanecer mucho tiempo en el salón y realizar tareas” (p. 23). Respecto a este tipo de afirmaciones la profesora Sarah Flórez (2022) en la conferencia “Cruces y tensiones entre la educación inicial y la educación escolar” plantea que este discurso muestra un desprecio por la escuela, entre otras razones porque se argumenta que aquella es “portadora de bajas expectativas respecto a las posibilidades de los niños y las niñas” (Flórez, 2022).

El segundo, es que para cada niño las experiencias de tránsito tienen efectos diversos y no únicamente adversos como lo nombra una maestra participante quien se refiere a “desajustes emocionales”. Las transiciones también representan alegrías, socialización, entusiasmo, curiosidad, espacios para el juego y para el encuentro. También reconocemos que los niños y niñas

en su pasaje por el grado Transición viven duelos por la separación de la familia, los amigos, otros espacios y otros adultos que demandan acompañamiento de las maestras.

El tercero, según las participantes entrevistadas, condiciona el trato a los niños al estado emocional informado por la maestra del grado anterior, en lo que parece ser una patologización y consecuentemente una etiqueta. Aquí es importante pensar en qué es lo que informamos a la maestra que recibe y si ese informe se fundamenta solo en la falta.

Como puede leerse las investigaciones y publicaciones acerca de diversos aspectos relacionados con las transiciones escolares son numerosas. Recogemos de ellas especialmente aquellas que se interesan por sus efectos en los niños y niñas y sus narrativas.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

- Comprender los sentidos que un grupo de niños y niñas de un colegio del municipio de Cauca otorga a sus experiencias de pasaje por el grado transición.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Identificar en las narrativas de un grupo de niños y niñas de un colegio privado del municipio de Cauca asuntos relacionados con los espacios, los tiempos, los materiales, las interacciones en su pasaje por el grado transición.
- Describir permanencias y rupturas en las narrativas de un grupo de niños y niñas de un colegio del municipio de Cauca acerca de sus experiencias de pasaje por el grado transición.

## 4. Marco Teórico

Este marco teórico se configura a partir de las categorías a las que dan lugar el título, el planteamiento del problema y los objetivos. Dado que este trabajo se centra en los sentidos que los niños y niñas otorgan a su experiencia de pasaje por el grado transición, es necesario mostrar aproximaciones a diversas categorías las cuales se abordan a partir de diferentes autores que ayudan a comprender el fenómeno de las transiciones, sus matices, perspectivas y desafíos, además, cómo entendemos la experiencia y los sentidos en esta investigación.

### 4.1 Transiciones

*“Aún con la angustia del tránsito hacia un futuro  
que ya se presiente, pero que se desconoce”  
(Federico García Lorca, en García, 2017).*

A manera de contextualización se dice que con la promulgación de la Ley 115 o Ley General de Educación en 1994 y lo que dicta la Constitución de 1991 (Art. 67) en relación con el derecho a la educación, se establece como obligatorio un año de educación preescolar (Art 11). Con esa normatividad, “adquiere así institucionalidad el Grado Cero, que toma en cuenta las dimensiones del desarrollo humano: corporal, comunicativo, cognitivo, ético, estético, actitudes y valores, y sigue los lineamientos pedagógicos para la educación preescolar” (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2014, p. 28).

Por su parte, el Decreto 1860 de 1994 que reglamenta la Ley 115 de ese mismo año, determina que la educación preescolar está comprendida por tres grados, siendo los dos primeros una etapa previa al ingreso a la escuela y el tercero, obligatorio. De esta manera el grado Cero o Preescolar tendría como propósito hacer tránsito hacia la básica primaria.

El Ministerio de Educación Nacional- MEN cuando crea el grado Transición y lo incorpora como el primero del sistema educativo adscrito a ese Ministerio, le da un marco legal y lo concibe, en ese momento, como preparación para el ingreso a la básica primaria (MEN, 2014, p. 18). Luego matiza esa concepción diciendo que:

La educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se plantea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños.

Esta no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura (MEN, 2013, pp. 162-163).

De lo dicho hasta aquí y para los propósitos que orientan esta investigación concibo las transiciones como algo más que pasar de un nivel o grado a otro. Es un proceso en el que niños, niñas, agentes educativos y familias experimentan diversas situaciones y acontecimientos que implican unas expectativas, oportunidades, nuevos aprendizajes, nuevas filiaciones que pueden tener efectos diversos y singulares. Interesa en esta investigación visibilizar esos modos en los que los niños y niñas ven, entienden, explican; es decir, narran las experiencias de pasaje por el grado Transición.

## 4.2 Experiencias

*“La experiencia, eso que llamamos experiencia, no es el inventario de nuestros dolores, sino la simpatía aprendida hacia los dolores ajenos” (Larrosa, 2006).*

Para esta investigación me apoyo, entre otras, en las reflexiones que nos ofrece Larrosa (2003, 2006), Bárcena, Larrosa y Mélich (2006) acerca de la experiencia. Para el primero “la experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa” (p. 28). Esta afirmación invita a pensar la experiencia como aquello singular que transforma la vida de un sujeto, acontecimiento que representa para cada sujeto algo significativo, que deja marcas, “que interrumpe, ... que escapa a la repetición” (Kuperman, 2021, p. 105). Para Bárcena, Larrosa y Mélich (2006) la experiencia no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos; la experiencia difícilmente se puede anticipar, fabricar o construir con antelación, tampoco potenciar ni enriquecer intencionalmente como una tarea del otro: “la experiencia siempre lo es de lo que no se sabe, de lo que no se puede, de lo que no se quiere, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad (p. 256).

Es decir, para estos autores la experiencia va más allá de la instrumentalización, la repetición, en cambio compromete la formación del sujeto y en ese sentido, la experiencia se relaciona con la escucha, apertura, atención, disponibilidad y sensibilidad que puede expresarse hacia el otro. Ese otro que la padece como un acontecimiento que llega de afuera. En palabras de

Larrosa (2006), “es en mí, en mis palabras, en mis ideas, en mis representaciones, en mis sentimientos, en mis proyectos, en mis intenciones, en mi saber, en mi poder o en mi voluntad donde la experiencia tiene lugar” (p. 54); por eso, la experiencia es siempre subjetiva, singular, no pueden repetirse; cada quien tiene la propia, la sufre y la padece.

Con la llegada al colegio, los niños y las niñas afrontan una serie de situaciones impredecibles a las que responden a través del llanto, el miedo, el silencio, las preocupaciones, como manera de enfrentar aquello de lo cual no tienen control, porque llegan a una institución que funciona con unas normas, sujetos, espacios, tiempos con los cuales los niños y niñas tendrán que lidiar; acá la función de la maestra será entonces acoger, albergar y acompañar a elaborar esas situaciones. En palabras de Cornu (2017) se trataría de “una compañía que cobija. O, dicho de otro modo, acompañar es un hacer entrar en compañía. Acompañar es un hacer entrar en la humanidad como compañía. Hacer humanidad es hacer compañía con desconocidos” (Cornu, 2017, p.103).

Acercarse a lo que les pasa a los niños y niñas a través de sus narrativas haciendo lectura sobre lo fortuito, inesperado, contingente y muchas veces cargado de incertidumbre; escuchar en sus voces los sentidos atribuidos a su pasaje por el grado Transición significa reconocer que los recorridos, los momentos vividos, las relaciones con los otros, los cambios, los duelos, las rupturas, el paso de un escenario educativo a otro, las vivencias y los sentidos que se le otorgan a estas, van configurando lo que para los niños y niñas se constituirían en experiencias. Es así que, aunque los niños y niñas vivan unos acontecimientos similares porque están en una misma institución e incluso en una misma aula de clase, bajo las mismas normas, con los mismos compañeros y maestras, cada acontecimiento tiene un sentido para cada uno, para cada una, en particular; por eso planteamos que la experiencia no se podrá planificar, ni anticipar.

Con sus narrativas los niños y niñas se abren a las experiencias del otro y de ellos mismos. Cuando narran, su discurso les posibilita configurar sentidos acerca de lo que viven en su pasaje por el grado Transición. Visto de esta manera, el lenguaje se constituye como posibilidad de construcción, reconstrucción y deconstrucción de sentidos respecto a nosotros mismos y a la otredad. La experiencia se tramita a través del lenguaje: Quien narra o comunica eso que “le pasa” mediante el lenguaje es quien puede hacer transformaciones de sí mismo; “si las experiencias no se elaboran, si no se adquiere un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no puede llamarse estrictamente experiencia” (Kertész, citado por Larrosa, 2006, p. 7).

Lo anterior permite apreciar que existe una estrecha relación entre experiencia y narración: “La experiencia humana del tiempo que transcurre sólo puede ser expresada en un relato, en un cuento que nos contamos a nosotros mismos o contamos a otros; solo aprehendemos el tiempo transcurrido a través del relato que contamos” (Murillo, 2019, p. 37). La experiencia, en el sentido de la narración, remite a un recuerdo de algo significativo para la vida del sujeto que puede ser puesta en palabras, sin agotarla. Como se ha venido diciendo la categoría experiencia articula con la categoría sentidos entendidos como construcción, siempre provisional de cada sujeto.

### 4.3 Sentidos

*“El sentido no existe si no es compartido; es... alteridad, otredad, que remite a la relación con el otro, a ese lazo que nos instituye, siempre necesariamente, con otros” (Jean Luc Nancy citado por Frigerio, 2003, p. 35).*

En esta investigación se entiende que los sentidos se articulan con la experiencia y las narrativas. Si la experiencia es lo que nos construye, forma y transforma, la misma toma sentido cuando a través del lenguaje la hacemos existir. Para Bruner (1997, citado por Montealegre, 2004) “la narración se convierte en un instrumento al servicio de la creación de significado [de sentido], lo cual implica hablarla, leerla, analizarla, entenderla, discutirla” (p. 251). En palabras de Mélich (2010) “los sentidos dependen de nuestro poder de expresión, de nuestra capacidad narrativa (p. 23). Así los sentidos se construyen en la acción de nombrar y decir algo sobre lo nombrado, pero también en la acción de *narrar*.

También comprendemos que el sentido y el significado se relacionan íntimamente. Ello porque como sujetos inacabados no somos sin otros, tal como lo expresa Jean Luc Nancy (1996, p. 17, citado por Frigerio, 2003) “el sentido no existe si no es compartido; es decir, destacando el carácter estructurante de la alteridad... Alteridad, otredad, que remite a la relación con el otro, a ese lazo que nos instituye, siempre necesariamente, con otros” (p. 35). Es decir, los niños y niñas construyen sentidos en la relación con otros.

Según González (2010), para Vygotsky (1987), “el sentido es una formación dinámica, fluida y compleja que tiene varias zonas que varían en su estabilidad y el significado es apenas una de esas zonas del sentido que la palabra adquiere en el contexto del habla” (p. 276 citado en

---

González, 2010, p. 243). Agrega González (2010) que Vygotsky destacó la preponderancia del sentido de la palabra sobre el significado, en tanto el sentido puede variar según el uso de la palabra, según el contexto o las circunstancias, mientras que el significado es el que permanece ahí, invariable. Otro elemento a considerar en estas teorías es que para Vygotsky (1987) en la relación sentido y significado opera una “relación entre lo intelectual y lo afectivo” (González, 2010, p. 244) que no solo involucra la palabra, sino que tiene que ver con los afectos, las emociones y con lo más humano del sujeto.

La comunicación humana crea un entramado de significados dado que “la realidad es construida socialmente con base en las herramientas del lenguaje” (Berger y Luckmann 2003, p. 11). Por ello “todo proceso humano es un acto cultural tendiente a mantener el devenir de la cultura y sus procesos sociales; es decir, a la constante regeneración y revivificación de esa esfera de sentido” (Toledo y Sequera 2015, p. 9). De allí la existencia de una relación entre el sentido y el significado, pues ellas alojan múltiples formas de comprender e interpretar la realidad.

Los sentidos remiten a aquello que un sujeto puede manifestar acerca de sí mismo, de los otros y del mundo. El significado de sentido se refiere entonces a las maneras en que los niños y las niñas nombran sus experiencias de pasaje por el grado Transición; a aquello que pueden decir acerca de lo que les pasa en relación con los espacios, los tiempos, los materiales, las interacciones, las rutinas, las normas establecidas en el colegio; pero también tiene que ver con lo contingente, lo fortuito, la incertidumbre, la finitud, con lo no previsto o calculado. Lo que aparece en distintos autores es un cierto acuerdo en explicar el sentido casi siempre en relación al lenguaje y al significado; por lo que podría inferirse que el sentido y el significado son elementos fundamentales para comunicarse, leer, interpretar y comprender el mundo. Lo que quiere decir que es en o con el lenguaje que se hace posible la construcción de sentidos. Por otra parte, hay que decir que la cualidad de las palabras depende en cierta forma del contexto y donde se utilicen. De acuerdo con lo expresado la significación y el sentido tienen un carácter sinonímico, por lo que en esta investigación se usarán de manera indistinta.

## **5. Metodología**

### **5.1 Enfoque de investigación**

Con el fin de desarrollar los objetivos de esta investigación que busca analizar los sentidos que los niños y niñas otorgan a su experiencia de pasaje por el grado Transición, elegí un diseño cualitativo y un paradigma hermenéutico. Es cualitativo, dado que “estudia la realidad en su contexto natural tal como sucede, intentando dar sentido a la situación o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 32). Por su parte, Bonilla y Rodríguez (1995) señalan que “la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social “a través de los ojos” de [los participantes]; es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p. 84); y de los “significados que las personas le atribuyen” (Krause, 1995, p. 25).

### **5.2 Paradigma Hermenéutico- Interpretativo**

Elegí el método hermenéutico-interpretativo porque según Creswell (2007) las investigaciones hermenéuticas permiten la comprensión de los fenómenos sociales, las cuales se centran en estudiar y describir la experiencia humana vivida por sus propios actores sociales. Para Packer (1985), “la hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica” (p. 3).

La hermenéutica designa el arte de la interpretación, “el trabajo del pensamiento que consiste... en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal” (Ricoeur, 2003, p.17). En suma, acogimos el paradigma hermenéutico porque permite interpretar la experiencia misma. Los relatos de los niños y niñas constituyen una fuente para construir un estudio que permita comprender las distintas voces implicadas y situar nuevas perspectivas de trabajo.

En este mismo sentido, Patton (1982) expone que las investigaciones inscritas en este paradigma parten de la descripción detallada de situaciones, eventos, personas, conductas, y/o interacciones y de sus manifestaciones, las cuales se generan en circunstancias o contextos que



emergen socialmente de la práctica y que, en última instancia, se configuran como modelos culturales construidos por el inconsciente y transmitidos por los otros a partir de la experiencia personal. En síntesis, la hermenéutica es el enfoque más atento y comprensivo de la excepcionalidad, la incertidumbre y el acontecimiento.

### 5.3 Técnicas para la generación de información

En coherencia con los objetivos de la investigación propongo espacios donde los niños puedan narrar sus experiencias de pasaje por el grado transición. Por ello, “es esencial generar datos directamente con ellos, ya que son ellos, y es preciso reconocerlo, los que pueden dar mejor información acerca de sí mismos” (Gaitán, 2006, p. 24). Se parte de la premisa de que los niños y niñas expresan sus vivencias, narran lo que les pasa y toman posición acerca de los asuntos que les competen.

Para escuchar acerca de los sentidos que los niños y niñas atribuyen a sus experiencias de pasaje por el grado Transición elegí las técnicas del Enfoque Mosaico comprendidas, según Clark y Moss (2006), como un multimetodo que se enfoca en comprender y escuchar las voces de los niños, porque al escucharlos se exploran las perspectivas y visiones de ellos y de aspectos de su vida diaria que se dan en el ambiente escolar. Este método representa la unión de varios métodos como son la fotografía, los recorridos, las conversaciones sobre sus experiencias y el dibujo.

Escuchar las voces de los niños incluye, además de la información oral, otras muchas formas creativas de expresar la vida y las experiencias de los participantes, como son el dibujo, la fotografía, los mapas, las visitas guiadas por los espacios en los que se encuentran o el juego de roles. Estas formas de «lenguajes» son, además, accesibles incluso a los niños más pequeños o a aquellos con limitaciones en la comunicación. Es la conjunción de estas estrategias la que viene a configurar un «mosaico» de perspectivas para entender más ampliamente la visión de los niños (Clark y Moss, 2006, p. 205).

A continuación, se describen las técnicas que, según el horizonte metodológico presentado, fueron de utilidad para aproximarse al fenómeno social estudiado.

**Foto-lenguajes:** se propuso a los niños y niñas participantes (17 en total) un recorrido por el colegio en el que se les indicó que tomaran fotografías de aquellos lugares o espacios que les llamara la atención. En un segundo momento se hizo una exposición fotográfica en la biblioteca

del colegio, con la proyección de las imágenes y videos tomados por los niños y niñas. En esta, cada uno describió sus impresiones e imágenes de los lugares recorridos y fotografiados; indicaron por qué les interesó ese espacio, contaron anécdotas y relataron percepciones sobre el mismo. Es importante anotar que, con las fotografías, logramos que expresaran sentimientos, recuerdos y pensamientos que, albergados tal vez en la memoria, adquirieron sentido a través del relato, pues “la fotografía reclama una interpretación y las palabras la proporcionan la mayoría de las veces. En ese momento, unidas las dos, se vuelven muy poderosas” (Berger y Luckman, 1998 citado en Rigat, 2019, párr. 27). Adicional a este ejercicio los niños y niñas pidieron dibujar lo que para ellos representó estar en el grado Transición. Una muestra de ello aparece en los hallazgos.

**Cartografía:** para esta actividad se entregó a los niños y niñas cartón paja, cajas, colbón, vinilos, lápiz, hojas iris, pinceles, marcadores, silicona líquida, tijeras, plastilina y se les propuso que construyeran sitios del colegio al que asisten hace poco tiempo, - no todos vienen de jardín de la misma institución-. Se les contó que hay unos sitios en la escuela en donde pueden estar todos, otros son prohibidos o necesitan permiso para su acceso. Se les propuso que construyeran lugares que les parecieran bonitos, feos, que no les gustaran o que les gustara. Además, que narraran sus primeros días en la institución, ¿cómo fue para ellos el cambio de jardín a transición y cómo se sintieron?, ¿qué extrañan del grado jardín?

**Sociodrama:** para el desarrollo del sociodrama se pidió al grupo que se organizaran en subgrupos para que dramatizaran alguna situación o vivencia que acuerden es más significativa en su pasaje por el grado Transición (el primer día de llegada al colegio, un día en el aula de clases con la maestra, los compañeros, los materiales, los espacios).

**Diario de Campo:** además de las grabaciones, transcripciones, fotografías y dibujos se hizo registro en diario de campo para tener memoria de lo observado, lo escuchado, los gestos e incluso lo que no funcionó en alguna actividad propuesta.

Hay que decir que no todos los instrumentos para la generación de información ocurrieron como la maestra planeó. Esto sucedió específicamente con el sociodrama que los niños y niñas convirtieron en una oportunidad para jugar a hacer de mamá, a ser la bebé de la casa o la hermana mayor, a tener un computador y a transportarse en un carro. Esto es interesante porque como nos dice Frigerio (2012) “el juego lo que permite es que algo se vuelva otra cosa” (p. 4) la silla se transforma en carro, una compañera en mamá y otra en hermana y un dominó en computador.

Además, “un juego que consiste, ni más ni menos, en poder representar y hacer presente lo ausente” (p. 5), en este caso a los personajes y objetos representados.

#### **5.4 Población**

Esta investigación se realizó en el municipio de Caucasia Antioquia, en un colegio privado. La población participante fue un grupo de 17 alumnos: 10 niñas y 7 niños del grado Transición que oscilan entre los cuatro y seis años de edad. Este establecimiento educativo está ubicado en la troncal vía a la costa, fue fundado hace 34 años. Está dirigido administrativamente por una junta de padres de familia, alberga 350 estudiantes, la mayoría de estratos socioeconómicos 3, 4 y 5; atiende los niveles desde prejardín hasta grado 11°. Se financia con los ingresos recaudados por matrículas y actividades extras que realiza la junta de padres durante el año. La población participante se seleccionó atendiendo a los siguientes criterios: que fuera un grupo de transición asignado a la investigadora, no importa la edad ni el estrato socioeconómico, y que los niños y niñas hayan manifestado su deseo de participar.

### **6. Consideraciones éticas**

Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta una serie de principios éticos relacionados con la participación, el respeto, la retribución, la información y la rendición de cuentas (Barreto, 2011). Los niños tuvieron la libertad de decidir si participaban o no en la investigación.

Para formalizar su participación obtuvimos autorización escrita por parte de la rectora del colegio y consentimiento informado de padres o acudientes de los niños y niñas (Ver anexo). Por su parte, el grupo de niños y niñas firmó un asentimiento informado, donde aceptaron participar libremente en la generación de información; ambos documentos contemplaron aspectos generales de la investigación y su propósito. Al respecto Castro, Ezquerra, y Argos (2015) destacan la “importancia de la perspectiva ética de los propios niños en la investigación y la importancia de contar con el consentimiento informado de ellos y ellas por pequeños que sean” (p. 120). Se especificó que los niños y niñas serían grabados en audios, fotografiados y que sus dibujos y narrativas sólo serían utilizadas con fines académicos e investigativos.

Se aclaró que los participantes podían retirarse en el momento en que lo desearan y que se mantendría el sigilo, anonimato y fidelidad a la palabra de los participantes.

## **7. Análisis de la información**

Para el análisis del trabajo de campo registrado por medio de audios, fotos y diarios pedagógicos procedí de la siguiente manera: 1) la codificación de los 17 participantes para identificar los discursos de cada uno (dibujos, relatos, fotografías, cartografías), 2) la transcripción fiel y detallada de los audios de los relatos orales que se convirtieron en texto 3) la lectura por párrafos y por expresiones que fueron categorizados en la medida en que iba apareciendo información que se repetía o marcaba diferencia.

Específicamente para el análisis de la información me fundamente en Escalante (2013) quien afirma que “no hay un método que defina el análisis narrativo” (p. 183). Sin embargo, propone principios de la teoría interpretativa de Ricoeur (1976) para llevar a cabo el análisis de información en las siguientes etapas:

1) lectura ingenua de la narrativa – en orden a identificar un significado amplio, del todo en relación con la finalidad del estudio; el investigador se abre a la otredad y significado de la narrativa; se formula en lenguaje fenomenológico y guía el análisis estructural; 2) análisis estructural – que focaliza características estructurales particulares de la narrativa; unidades de significado (palabras/frases/párrafos) que permitan identificar la experiencia del sujeto; se mueve entre las partes y el todo de la narrativa y continúa en la medida que se capte un significado nuevo y más profundo; este segundo proceso puede ratificar, rechazar o confirmar la impresión obtenida por la comprensión ingenua; y 3) una fase más sofisticada de comprensión, construida a partir de las dos etapas anteriores, esto es, la comprensión integral (interpretación del todo), la consideración de la comprensión ingenua, el análisis estructural y la precomprensión del investigador permitiendo que el lector alcance un todo interpretado (Ricoeur, 1976, 2003, citado por Escalante, 2013, p. 183).

Por ello en la primera lectura aloje las narrativas de manera libre, dejando que el texto por si solo cause sus primeras impresiones y dé un significado amplio. Luego agrupé palabras, frases o párrafos como unidades de análisis y que aparecían de manera reiterativa como expresión de las

experiencias de pasaje por el grado Transición; en esa medida fui captando nuevos sentidos que ratificaron o no la primera lectura. Este proceso permitió organizar y establecer categorías por similitudes, tendencias o patrones repetidos, que fui clasificando por colores, lo que permitió visualizarlas. Luego hice un análisis detallado de las palabras, frases o párrafos de acuerdo a las categorías que resultaron del trabajo de campo.

## 8. Resultados y Discusión

*Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa.*

*Jorge Larrosa (2006, p. 20).*

Aproximarse a los sentidos que los niños y niñas atribuyen a su experiencia por el grado transición implica comprender los acontecimientos como algo que ocurre y se articula con la formación; se trata de situaciones y contingencias “que rompen la continuidad del tiempo: un antes y un después” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 162). Cuando los niños y niñas hacen su pasaje por el grado Transición se enfrentan con incertidumbres, miedos, pérdidas, adaptaciones y en general con cambios a los que de manera particular cada niño y niña responde en este recorrido.

Así a través de sus narraciones fue posible aproximarse a sus formas de ver, pensar y sentir acerca de lo que les pasa. De hecho, “la narración nos exige actitudes de escucha, de silencio, y de suspensión del juicio, de opiniones preconcebidas y de verdades absolutas” (Larrosa, 2002, p. 24).

Es por esto que:

permitir que los nuevos tomen la palabra implica la ruptura de lo dicho, la distancia respecto a lo que se dice y la transgresión de las reglas del decir. Sólo esa ruptura, esa distancia y esa transgresión dejan que el lenguaje hable, dejan hablar (Larrosa, 2001, p. 79).

Recurrir a la palabra de los niños y niñas implica una escucha que tome distancia de las representaciones y concepciones que los adultos sostenemos, pero también reconocerlos en su voz. A través de las narrativas podemos conocer emociones y conflictos que de otra manera los niños y niñas no consiguen expresar, además pueden resignificar y comprender lo que les pasa, sin desconocer que “muchas de las formas de construcción de las narrativas de experiencias de la vida preescolar tienen que ver con las interacciones y conversaciones con los adultos” (Runge, 2015, p. 138). Es decir, los niños y niñas hablan no solo desde sus interpretaciones sino también desde aquello que han oído en su entorno familiar. Muchas veces en sus narrativas expresaron “mi mamá me dijo”, “mi papá me dijo” refiriéndose por ejemplo al hecho de estar matriculados en el colegio, al comportamiento, a las tareas y a la calidad de enseñanza.

Para lograr las narrativas de los niños y niñas se privilegió el recorrido y exposición fotográfica sobre diferentes espacios de la institución, el dibujo, la cartografía y sus descripciones

acerca de distintas situaciones referidas a lo que les gusta, les disgusta, les produce miedo, aprecian, extrañan y les permite tomar decisiones. Es así que se da inicio a este recorrido para apreciar sus narrativas.



*Las experiencias de pasaje por grado transición: lo que expresan los niños y niñas*

*Estar en el colegio es ser un niño juicioso y hacer todas las tareas que ponga la profe (P-10)*

*Hoy vine al colegio ¡con un sueño!, pero mi papá dijo que madrugara para aprender a leer (P-7).*

*Profe ven acompáñame a hacer la tarea, ven quédate conmigo que soy nueva y no sé (P-10).*

*Para estar en el colegio hay que portarse juicioso, no pelear (P-11).*

*Esta es mi profe y los amiguitos estudiando, haciendo las tareas... para que uno aprenda, ella le enseña (P-2).*



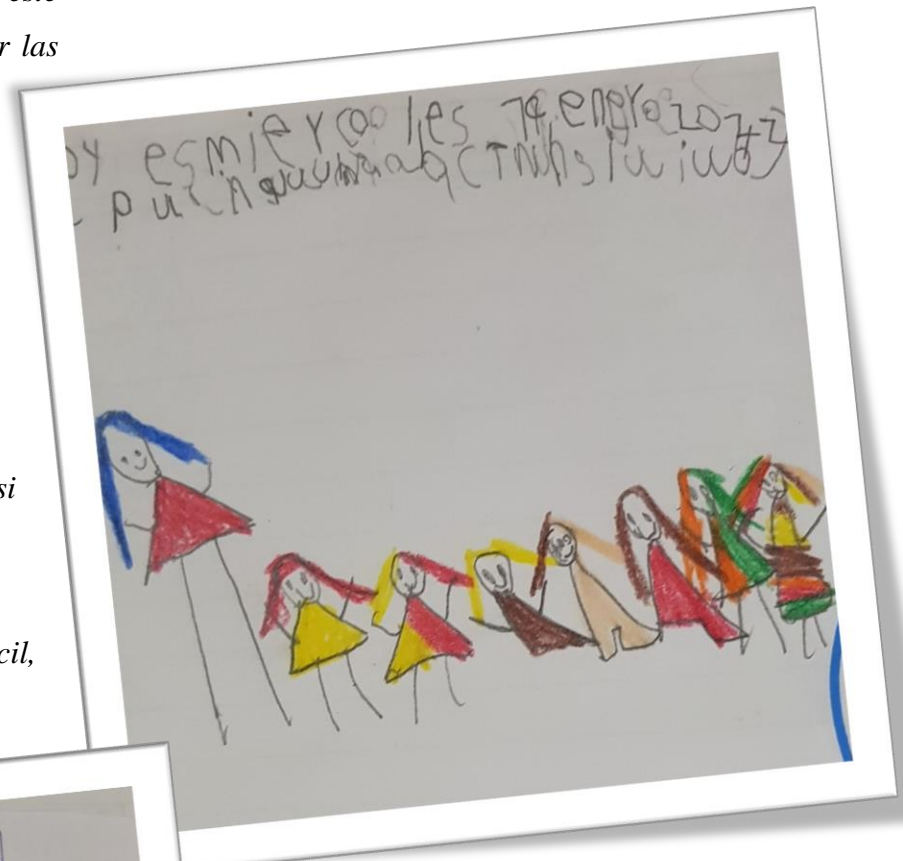


*Me gusta estar aquí en este colegio, pero no quiero hacer las tareas (P-3).*

*Lo que más me gusta del colegio es mi profe porque me ayuda y me trata con amor (P-7).*

*Mi mamá dijo que aquí si enseñaban tareas duras (P-7).*

*Este colegio hay veces es difícil, a veces lloro (P-7).*



*Tengo miedo de estar aquí, de los niños y de las tareas, me quiero ir otra vez para el grado de jardín. (P-3).*

*A mí no me gusta la tarea porque las vocales son muy aburridas (P-10).*

*Hay que hacer mucha tarea larga, a veces me gusta otras veces me canso y me duele el dedito (P-9).*



## 8. 1 El pasaje como pérdida/duelo

Como enuncié en distintos momentos de esta investigación el pasaje por el grado transición significa afrontar diversas situaciones que generan en los niños y niñas inquietudes, desafíos, pérdidas, responsabilidades los cuales expresan con llanto, miedos y preocupaciones. También representa encuentros, disfrute, juego, aprendizajes, interacciones con pares y con adultos. En ese sentido, Ames y Rojas (2011), nos dicen que los niños y niñas se enfrentan a sus expectativas, inquietudes, experiencias y desafíos, pero también a oportunidades para jugar, crecer e interactuar académica y socialmente; para asumir nuevas responsabilidades en cuanto a tiempos, reglas e itinerarios de llegada y salida de los ambientes escolares.

En palabras de los niños y niñas estas pérdidas están relacionadas con el paso del jardín a transición, la separación de la madre, de amigos e incluso de la profe de jardín; el cambio de espacio (de la casa al colegio, del jardín al colegio), las rutinas: *mi otra escuela de antes era más divertida que esta (P-11)*; *no quería venir al colegio, quería a mi mamá y mi casa (P-17)*; *esta escuela hay veces es difícil, a veces lloro (P-7)*; *me quiero ir para mi casa no quiero madrugar a estudiar tan temprano, es mejor uno quedarse en la casa o venir en la tarde como el año pasado (P-13)*; *esta soy yo con mi mamá, la quiero mucho y quiero irme donde ella (P-5)*; *yo no me quiero quedar aquí, me quiero ir para mi casa, extraño a mi mamá no quiero hacer ninguna tarea (P-17)*; *me quiero ir para jardín (P-9)*; *menos mal me encontré con mi amigo de jardín (P-2)*; *a mí me gusta irme a mi casa para no hacer más tareas (P-8)*.

Por otra parte, los niños y niñas refieren que les da miedo cuando están frente a los nuevos espacios y personas desconocidas: *tengo miedo de estar aquí, - ¿está segura que mi mamá te dijo que me quedara contigo? (P-9)*; *tengo miedo de estar aquí, de los niños y de las tareas, me quiero ir otra vez para el grado de jardín (P-3)*; *yo tenía miedo de venir a este colegio (P-2)*.



Otra manera en la que algunos participantes expresan sus temores y preocupaciones es con el llanto: se quedan llorando en la puerta del colegio, no quieren desprenderse de la mamá, se resisten a entrar y manifiestan que no quieren venir al colegio.

Algunos hasta inventan dolores como excusa para irse a la casa: *profe tú sabes aquel día de ayer, que yo estaba llorando y tú me dijiste que ibas a llamar a mi mamá y yo dije que me dolía la barriga, pero eso no era en verdad y ya nos sentamos todos juntos contigo y ya no lloré más (P-12)*. Otro niño llega llorando, dice que no quiere entrar al colegio y le pregunta a la profe de jardín que *cuantos días faltan para que llegue el sábado* y ella le responde que dos, él sigue llorando y dice: *lo mismo me dijo mi mamá, quiero que llegue rápido el sábado para no venir más a este colegio, estoy cansado de estar acá (P-9)*. Como puede leerse para los niños y niñas el tiempo del colegio se va diferenciando del tiempo libre (días festivos y fines de semana); van identificando que los fines de semana no vienen al colegio y pueden quedarse en casa.

El llanto y el miedo suceden especialmente durante los primeros días de Transición; luego se van sintiendo más tranquilos y seguros. Transcurrido el año y acompañados por la maestra los/las participantes manifiestan no querer pasar a primero por dos razones: una la cantidad de tareas que observan en los tableros de ese grado y otra porque no quieren dejar a la profe: *no quiero dejar a mi profe cuando me vaya para primero (P-1)*; *profe yo no quiero pasar a primero allá ponen muchas tareas, uno pasa y mira ese tablero está todo el día lleno de tareas (P-2)*. Estas expresiones se han hecho comunes en los últimos meses del año porque están más cerca de pasar a primero y dejar Transición.

La llegada a la escuela para algunos niños representa un acontecimiento que puede nombrarse como amable porque les ofrece espacios para jugar y aprender; pero para otros se trata de una experiencia poco amable, porque los enfrenta a una serie de situaciones a las que responden con llanto, silencio, preocupaciones, resistencia, como formas de expresión ante aquello de lo cual no tienen control.

Acompañar el sufrimiento de los niños y niñas implica una forma de cuidado que tendría efectos en la manera como enfrentan los trayectos educativos escolares o institucionales; efectos que no se pueden calcular a ciencia cierta pero que permitirán que los niños y niñas al menos tengan la posibilidad de transitar unos comienzos menos dolorosos.

Es importante advertir que no se trata de negar el sufrimiento en los niños, sino de las posiciones que asumimos como maestros cuando frente al mismo banalizamos, naturalizamos, patologizamos o diagnosticamos. Conuerdo con Tizio (2007) quien dice que también es necesario renunciar a la idea de felicidad como un atributo propio de la infancia y aceptar que el todo es una ilusión y por el contrario aceptar que no hay soluciones absolutas frente a lo adverso. El llamado

es a que el maestro sea un apoyo que ayude al niño “a dar los pasos necesarios para avanzar hacia lo nuevo cuando teman no poder hacerlo” (Tizio, 2007, p. 4); que como un acto de compasión decida “acompañar y acoger, situarse al lado del que sufre” (Mèlich, 2010, p. 88) con una conversación, un no dejar solo o simplemente hacer presencia para hacer con la imposibilidad, lo incierto y el sufrimiento. Ante esto, es preciso preguntarse ¿Qué posición estamos asumiendo las maestras frente al sufrimiento de los niños y niñas? ¿En la cotidianidad de la escuela de qué maneras las maestras acompañamos los tránsitos de los niños y niñas? Preguntas que apuntan a pensar que las maestras podemos asumir distintas posiciones y maneras de acompañar los tránsitos que tendrían diversos efectos.

## 8.2 Encuentros y desencuentros

En los encuentros aparecen los compañeros de grupo y la maestra. Con los primeros plantean la posibilidad de jugar, divertirse, hacer tareas. *Me gusta... jugar con mi prima que es de primero, es lo que más me gusta (P-7); me gustan... los amiguitos, jugar, hacer la tarea con ellos, y divertirme en el descanso con mis amigos ... me gusta venir aquí porque ellos fueron mis amigos desde jardín y estamos juntos (P-3); quiero a [uno de mis amigos] porque es muy divertido, me gusta jugar con él (P-17).*

Otra forma de encuentro se asocia con el vínculo que establecen con la maestra quien los ayuda y los trata bien. *Me gusta mi profe porque nos ayuda (P-9); lo que más me gusta de este colegio es mi profe porque me ayuda y me trata con amor (P-7).*



Pero también de desencuentro cuando pelean, son groseros o se tratan mal. *Menos me gusta [una] nos trata mal, nos da puños, es grosera y nos pega a mí y a los amiguitos(P-4); no me gusta mucho jugar con mis amigas... porque es más brusca conmigo (P-13); no me gustan [él y ella] porque pelean siempre conmigo, profe a ti si te quiero (P-2).*

Habitar la escuela significa contar con que no todo marcha como quisiéramos, en la cotidianidad no siempre ocurre lo que supone el deber ser. En los encuentros entre sujetos hay desencuentros propios de la vida en común, que se convierten

para niños, niñas y maestras en oportunidades para relacionarse con el otro, para poner límites y construir cercanías.

### 8.3 Espacios que encantan

La invitación a realizar un recorrido fotográfico por la institución acerca de distintos espacios y personas posibilitó la conversación en la que la cafetería, la piscina, el parque, las señoras de la tienda, su maestra anterior y la coordinadora fueron protagonistas. Sus narrativas acerca de los espacios pusieron en evidencia distintas maneras de nombrarlos, usarlos y apropiarlos.

Cuatro participantes se refieren especialmente a la cafetería que se convierte para ellos en un espacio donde pueden tomar decisiones: *“comprar lo que quieren” (P-6)*; librarse de la tutela o vigilancia del adulto: *porque puedo ir solo a la cafetería (P-15)* y tener acceso a un lugar para grandes: *miren allá en la cafetería están los grandes (P-11)*. Sentir que cuando están en Transición pueden hacer y acceder a ciertas cosas a las que antes no podían, marca una ruptura y una especie de rito de paso: *cuando uno está en Transición uno ya puede venir solo a la tienda y los papás le dan a uno plata para comprar dulces (P-4)*. Es decir, es como un pasaje en el que hay mayor libertad y posibilidades, se sienten más grandes y con libertad de decidir acerca de algunas cosas que antes no hacían.

Es interesante el sentido que los niños y niñas atribuyen al espacio de la cafetería, que se asocia con el dejar de ser bebés para convertirse en niños que pueden acceder a ella como el resto

de los estudiantes grandes: *ya nosotros no somos bebés ... podemos correr, jugar y comer lo que uno quiere. (P-11)*. Por otra parte, asumen la responsabilidad del cuidado y manejo del dinero; además disfrutan de la compañía de sus mejores amigos. Así lo expresaron 5 participantes en el recorrido fotográfico:

*A mí me gusta venir a la cafetería porque uno se puede ... sentar con los amiguitos que uno quiere ...con sus mejores amigos (P-6).*

*Me gusta que mi mamá me de dinero para comprar gomitas en la cafetería (P-7).*

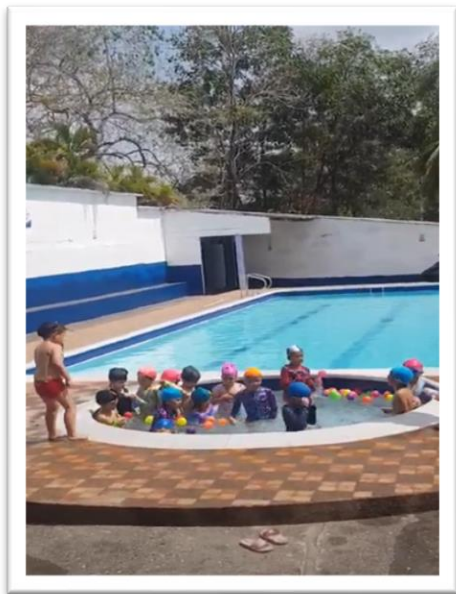
*Mi mamá dijo que ya estaba grande y guardara la plata para que no se pierda (P-1).*

*Yo traje la vez pasada las monedas para comprar y se me perdieron y mi mamá me regañó porque eso era para comprar la comida (lonchera) (P-9).*

Como puede leerse para los niños y niñas la cafetería representa algo más que un lugar donde compran su lonchera. Es el acceso al mundo de los adultos: deciden qué comprar y con qué personas quieren compartir; se hacen responsables del dinero; disfrutan el hecho de que no sean acompañados por sus padres; sienten que han “crecido”, y que hay asuntos que pueden resolver a su manera.



Otro espacio referido en sus narrativas fue la piscina que representó para los niños y niñas un lugar muy atractivo de juego, de aprendizaje, de diversión, de encuentro con los amigos. La mayoría de ellos expresaron que es el lugar más atractivo del colegio: *Para mí lo mejor del colegio*



*y de venir es la piscina, me encanta bañarme, quiero traer todos los días la ropa de baño. (P-16, P-11, P-9, P-6, P-2).* La piscina también se convierte en un espacio para el encuentro y el compartir con los amigos: *es estar con mis amigos, jugar y divertirme (P-17, P-11).* Pero también es asociado con la posibilidad de *aprender a nadar y hacer las clases de natación (P-5).* Un participante es explícito en señalar que lo mejor de ir a la piscina es que: *no hay que hacer tareas (P-15);* lo cual permite decir que la piscina también es como una especie de liberación de los compromisos académicos a los que se enfrentan en la cotidianidad.

La responsabilidad de cambiarse tanto para entrar como para salir de la piscina, amarrarse los cordones de los zapatos es otro sentido expresado por dos participantes: *ya uno solo se tiene que poner los zapatos y aprender a amarrarse los cordones, por eso ya uno está grande (P-8).* *Ya somos unos niños grandes porque ya nos toca vestarnos nosotros solos cuando venimos de la piscina, y ya la profe no nos cambia (P-12).* Calzarse, amarrarse y vestirse son tres acciones a las que los niños atribuyen el sentido de ser grandes. Por otra parte, disponer la ropa mojada y los cuadernos en distintos bolsos, cuidar de sus pertenencias es una rutina que los niños lentamente van incorporando y va haciendo parte de aquello de lo que tienen que ocuparse.

Para las familias la piscina se convierte en un asunto a tener en cuenta al momento de ingresarlos a la institución: *en el jardín no estaba la piscina, por eso mi mamá me trajo aquí (P-11); otro niño manifiesta que: mi mamá me trajo a este colegio porque uno juega se divierte y está la piscina (P-2).*

Por su parte, la biblioteca es un espacio que tiene un sentido diferente al de los adultos, pues los niños y niñas lo usan, apropian, experimentan y valoran como un lugar de disfrute, porque pueden bailar, armar fichas, tocar el *tambor (P-15, P-17, P-3): En la biblioteca bailamos y cantamos lo que nos gusta (P-16).* En ella se divierten, juegan y pueden correr por todas partes

(P-2). Además, pueden acceder a los libros y a los cuentos: *Y uno en la biblioteca lee unos cuentos con unos muñequitos bien lindos uno imagina que está en otro mundo (P-1); Jugamos con los títeres... la profe nos cuenta una historia de pepito (P-3)*. Como puede verse los niños se refieren a este espacio y le dan un uso diferente a lo establecido, a veces por iniciativa de ellos mismos y otras a partir de unas intencionalidades de la maestra: *vemos películas, canciones, también bailamos (P-1)*, esto permite resignificar un espacio al que se le supone un orden, silencio y una relación distinta con los libros.

En las narrativas de los niños y niñas la cancha representa un lugar para el juego, la exploración, la diversión y para crear historias: *a mí me gusta mucho la cancha, porque uno viene a jugar... correr y subimos allá arriba, lejos donde esta nuestro refugio (P-5)*. Es un lugar donde pueden estar solos o con amigos, donde viven distintas sensaciones como tranquilidad y paz: *en la cancha podemos jugar solos o con los niños de primero... y todos jugamos el juego del calamar (P-12); me gusta... sentarme a descansar bien tranquilo (P-13)*. Como puede verse una parte de la cancha se convierte en un refugio que les permite estar por fuera de la mirada y del control del adulto, es algo así como un espacio conquistado que marca simbólicamente un desmarcarse de los adultos y salirse de aquellos lugares donde están todos: *Me fui ...a la cancha, subí..., me metí por el caminito de árboles y la profe no me alcanza a ver (P-12)*. La relación con este espacio es muy significativa para los niños porque salen de la rutina, les permite vivir sensaciones distintas y evadir la presencia del adulto.

Finalmente, tres participantes hacen referencia al salón de clases y a la ambientación que hace la profe orientada por las directivas de la institución. En la ambientación hay dibujos que representan personajes fantásticos, animales, letras, números, colores, figuras geométricas, nombres y fechas de cumpleaños, valores y normas de convivencia. Este conjunto iconográfico intencionado ofrece a los niños y niñas un espacio sobre el cual manifiestan: *me gusta el salón y la profe, porque está decorado con cosas bonitas (P-11); me gustan las decoraciones del salón que hace la profe, para que se vea bonito y aprendamos (P-15); todo lo del colegio es lindo y me encanta todos esos dibujitos bonitos (P-1)*. Las imágenes puestas en las paredes del aula resultan ser muy atractivas para los niños y niñas que hacen su propia lectura en la que transforman y resignifican la intencionalidad de la maestra que es: presentar textos preescolares o prealfabéticos para que los alumnos se familiaricen con unos contenidos culturales y hagan sus propias producciones. Así lo señala Malajovich (2017):



Esto es lo que llamamos la alfabetización cultural, es decir, la idea de acercar a los chicos los conocimientos adecuados a su nivel de comprensión. Pero son conocimientos producidos por la cultura que tienen que ver con el desarrollo del mundo del trabajo, el desarrollo de lo social, con el desarrollo de las ciencias, es decir, que hay una cantidad de contenido que nosotros ponemos a disposición de nuestros alumnos (p. 50).

Sin embargo, los contenidos presentes en las paredes del salón de clases por sí solos no dicen nada; es decir, requieren de la relación, del uso y de la mediación para poder decir algo a los niños y niñas.

#### 8.4 Espacios que desencantan

Por otra parte, en el colegio, está el espacio de las cosas inservibles, peligrosas y una huerta abandonada desde la pandemia. Se observan herramientas, escalera larga, latas, arbustos y pedazos de techo que los niños y niñas describen con el nombre de una canción infantil que se llama el *vampiro negro*. Cuando la escucharon por primera vez expresaron que les producía miedo, luego se familiarizaron con ella y hacen como una personificación para describir un lugar al que no quieren acercarse. Para cuatro participantes, miedo y susto es lo que describe este espacio de acuerdo con sus fotografías y narrativas: *esa es la casa del vampiro negro, no podemos ir para allá*



*(P-12); dónde están esos árboles y cosas viejas queda el vampiro negro, ese lugar me da mucho miedo, no quiero pasar por aquí (P-3); por eso no me vengo por este camino porque es el de los niños que asustan (P-8); no quiero pasar por aquí, creo que te sale algo que da miedo (P-5).* Este espacio también produce una cierta relación con lo extraordinario y lo mágico, los niños y niñas elaboran la realidad y la apropian de diferentes modos: *de allá sale el coronavirus que nos dañó el parque (P-9), me da miedo ese lugar de cosas, porque allá esta chuki que se lleva a los niños malos (P-10) a mí me gustaría que arreglaran el parque para ir a jugar y esas iguanas que las quiten me dan miedo (P-3).*

Es importante reconocer que muchos de los temores ante lo desconocido son inculcados desde las familias, que a su vez los usan como “un medio coercitivo para enseñar a comportarse o para inculcar la obediencia” (Runge, 2015, p.161). Así, determinados espacios generan reacciones en los niños y niñas que “proviene de relatos del mundo de los adultos” (p.161). De esta manera “dotan de sentidos dichos espacios escolares y les permite compartir un sentimiento que los une” (p.161).



La puerta de entrada o la reja es un objeto asociado a dinámicas de control, de acceso, de pertenencia, de encierro, de cuidado, de separación con el afuera y de liberación de la rutina escolar. Los y las participantes lo expresan de la siguiente manera: *Si tú no te quieres quedar aquí en el colegio, aquí en la puerta de entrada está la profe Nana y ella te dice que te tienes que entrar (P-13)*. Para otro: *en la reja de la puerta está la profe Nana, ella siempre esta allá para recibir a los niños que vienen a este colegio, y te regaña si te portas mal y no te deja salir (P-15)*. El sentido de liberación de lo escolar es descrito por un participante: *vamos a tomarle foto a la reja de allá afuera, esa es la que más me gusta, porque es cuando ya nos vamos para la casa (P-12)*, *cuando pasamos la reja ya no tenemos que hacer tareas (P-8)*, porque estar adentro significa que: *cuando tú pasas por la reja, tú tienes que hacer lo que el colegio dice (P-16)*. Pero también representa una forma de separación: *en la puerta tú te despidas de tus papás, te pones triste y ya no te puedes ir para tu casa (P-7)*. Otro espacio que produce temor y asocian con el castigo es la oficina de la coordinación. Es un lugar donde: *lo llevan a uno si se porta mal o cuando mandan a llamar a la mamá (P-5)*. Es así que estos espacios que encantan y desencantan como la piscina, la biblioteca, la puerta de entrada, la cancha, el salón de clases y la oficina de la coordinación, son vinculados por los niños y niñas a una diversidad de representaciones, emociones, sensaciones y valoraciones diferentes al mundo de los adultos. Se aprecia en sus narrativas la disposición de los espacios también ofrece a los niños y niñas la posibilidad de indagar, aprender, jugar, experimentar; son lugares que no se reducen a un espacio físico, sino que son vivenciados y cargados de sentidos: diversión, miedo, intimidad, amistad, encuentro, pertenencia, separación y libertad.

## 8.5 Bienestares y malestares

Algunos de los criterios de las familias para elegir la institución en la cual sus hijos cursaran el grado transición es que “en el colegio se aprende”, “se hacen tareas de verdad” y “se enseña”; distinto a lo que pasa en el jardín. Presento los testimonios de los niños y niñas a partir de varios asuntos. Uno, sus representaciones acerca de su paso por el jardín, de lo que significa estar en transición, de lo que hacen allí, de lo que les gusta, de lo que les molesta y de sus expectativas para pasar al grado primero. En sus palabras es notable que repitan expresiones enunciadas por las familias quienes tienen sus propias ideas acerca de qué se debe hacer en el colegio, cómo comportarse, qué deben hacer las maestras y en general lo que expresan es el reflejo de las interacciones y diálogos con los adultos.

*Yo vine a este colegio a aprender, mi papá me dijo que uno aquí si aprende, por eso ya no voy a ir a la otra escuela (P-5); profe ¿mi papá dijo que cuándo vamos a empezar a hacer las tareas de verdad?... ¿por qué no hacemos tareas y escribimos ya en la pizarra? (P-13); me gusta este colegio, y vengo a aprender todo porque aquí si enseñan, en el jardín no enseñaban las letras, por eso mi mamá me trajo aquí (P-3); ¿cuándo vamos a hacer las tareas?, para trabajar con los amiguitos (P-1); mañana que vengamos si nos pones la joíste! (P-7).*



tarea,

En las voces de los niños y niñas hacer tareas es lo más importante y lo más nombrado por ellos, pareciera ser que realizarlas le da sentido a su presencia en el colegio. Es oportuno aclarar que las tareas, para los y las participantes, son aquellas actividades académicas que realizan durante su rutina escolar y que nombran como “tareas”. Hacer tareas de verdad significa en sus términos que: *en jardín hacíamos tareítas (P-8)* que ahora es distinto porque ya están más grandes, porque *ya sabemos esas cositas de jardín (P-1)*. *En jardín la profe nos enseñaba cositas... uff eso ya yo me lo sé ... todo eso de los bebés son unas tareas muy fáciles, jumm en cambio en transición esas sí que están difíciles, a uno le toca escribir y a mí me duele la mano (P-1); yo me acuerdo cuando estaba con la profe de jardín, uno se quedaba hay bien relajadito,*

*jugando con los amiguitos, uno se veía los videítos, en cambio ahora ya estamos grandes (P-8); miren la profe, ahí está con los bebés (P-10).*

Los niños y niñas ahora en transición califican lo que hacían en jardín como “tareítas” de menor valor. Estar en transición representa ser más grandes, hacer tareas más “difíciles”, en vez de “jugar todo el tiempo” y “ver videítos”. Esto significa una ruptura fundamental sobre todo porque han hecho un pasaje en donde sienten que han crecido y son otros. Estas posiciones de algunos niños y niñas frente al juego, especialmente llaman la atención porque al mismo tiempo otros reclaman jugar y hacer menos tareas.

Los niños y niñas expresan cuatro posiciones respecto a las tareas. Algunos disfrutaban haciéndola; otros manifiestan que les gusta, pero hablan de sus efectos en el cuerpo, a otros no les gusta hacerlas y para algunos son muy difíciles.

En ese primer grupo expresan: *A mi si me gusta la tarea, me encanta hacer todas las tareas (P-1 y P-5); todo me gusta y me encanta hasta la tarea, me encanta escribir en el cuaderno (P-13).*



Vinculado a lo anterior está el aprender los números, las letras y las vocales porque la profesora enseña: *Yo vengo a este colegio a aprender todos los números, las letras y las vocales, ya yo me las sé y también leer algunas que mi otra profe me enseñó (P-8); esta es mi profe y los amiguitos estudiando, haciendo las tareas... para que uno aprenda, ella le enseña (P-2).*

En sus voces los niños y niñas hacen referencia a contenidos que algunos ya saben. Consideran que en jardín las maestras no enseñan, “ven videítos y juegan”, en cambio en transición la profe “si enseña” y “uno aprende”. Sentir que lo de jardín es fácil, que es para bebés al parecer representa una trayectoria ya vivida y vista en el presente como un asunto superado.

A pesar del gusto por las tareas algunos niños refieren que se cansan, les duele la mano o el dedo o son muy largas: *me gusta hacer la tarea, pero me canso la mano y ya después no quiero hacerla más (P-7); hay que hacer mucha tarea larga, a veces me gusta otras veces me canso y me duele el dedito, (P-9); por eso mi mamá dice que uno tiene que escribir rápido para que no le duela la mano, por eso a mí me enseñó mi mamá a escribir antes de venir a este colegio (P-7).*

En la tercera posición los niños y niñas son enfáticos en decir que no les gusta hacer tareas y argumentan que son aburridas, largas, abundantes y difíciles. Un participante agrega que hacerlas rápido pone feliz a la mamá, lo que no siempre ocurre.

*A mí no me gusta la tarea porque las vocales son muy aburridas (P-10) ... no me gusta ...hacer tareas y tareas (P-12); a veces si me gusta la tarea porque escribo rapidísimo y mi mamá se pone bien feliz y a veces no porque son difíciles (P-11); el colegio no me gusta porque es el que nos pone la tarea (P-8); no me gusta la tarea, mi mamá siempre dice que hay que estudiar para venir al colegio y en la tarde hacemos muchas tareas con mi mamá y otras veces con la profe de refuerzo (P-7).*

En la cuarta posición están los niños y niñas para quienes las tareas representan dificultad y las consideran extensas. Estos dos adjetivos para las tareas se convierten en una razón para no querer ir al colegio y para querer regresar al jardín: *al principio yo si quería estar en el colegio, pero ya no quiero este colegio porque hacemos mucha tarea, me gustaba más mi otra escuela que jugábamos (P-8); yo no quería venir al colegio a hacer tareas, son muy difíciles (P-3).* Frente al no saber cómo hacer la tarea uno de los participantes que llega por primera vez a la institución reclama acompañamiento de la maestra: *profe ven acompáñame a hacer la tarea, ven quédate conmigo que soy nueva y no sé (P-10).*

Si bien las tareas representan para la mayoría de los niños lo más importante como alumnos de la institución ya sea porque les guste o no les guste, también aparece un discurso de las familias repetido por los niños y niñas, relacionado con la manera como tienen que comportarse en la institución. *Cierto que acá tenemos que portarnos bien para poder aprender y hacer tareas (P-2); llegar a la escuela es hacer las tareas, escribir los números, porque mi mamá me dijo que había que hacer las tareas con la profe, ser juicioso (P-9); mi mamá me dice que haga todas las tareas y me porte juicioso (P-10).* Las tareas representan un punto importante de discusión y reflexión no solo para los niños sino también para las maestras, familias e institución quienes solicitan constantemente a la maestra que las mande y a los niños y niñas que cumplan con ellas. Además, nos preguntamos si las preocupaciones relacionadas especialmente con las tareas son generadas por las familias, por el colegio, por los niños y niñas o por todos ellos.



Por el lado de las familias es significativo que esperen un aprendizaje rápido de la lectura y escritura de sus hijos, quienes fuera de la jornada escolar asisten a refuerzos para acelerar este proceso; también les enseñan a leer y a escribir en la casa y piden tareas para sus hijos. Por el lado de la institución está la preocupación por las pruebas estandarizadas y por mantener el estatus del colegio en el municipio, por eso desde la administración una de las exigencias que se hace a las maestras es preparar a los niños desde Transición para las pruebas SABER del grado tercero, es decir, hay una preocupación por la competencia,

el eficientísimo y el progreso. Y desde los niños y niñas la curiosidad, el acceso a la cultura, estrenar sus útiles escolares, trabajar con los amigos, aprender a leer y a escribir son algunas de las razones que dan sentido a su pasaje por el grado Transición.

Por otra parte, los niños y niñas esperan recompensas cuando consideran que han cumplido con la actividad o exigencia académica. Algunos traen incorporada esa práctica desde el jardín, otros desde la familia que espera ver las caritas (felices) que representan una satisfacción por el deber cumplido: *me gusta hacer todas las actividades y tareas y que me pongan una carita feliz (P-9)*. Otro tipo de recompensa se refiere a logros, regalos y concesiones: *hoy vine al colegio con un sueño, pero mi papá dijo que madrugara para aprender a leer (P-7)*; *quiero empezar a hacer las tareas juicioso, para poder aprender más (P-6)*; *uno se debe portar juicioso y hacer todas las tareas para que la profe le ponga bien y tus papás se pongan bien felices y te puedan dar un premio y llevarte a comer un helado y te dejen jugar con el celular (P-7)*; *yo si hago todas las tareas y mi mamá me deja jugar con la Tablet (P-11)*.

Los niños y niñas también hablaron acerca de los efectos relacionados con las tareas. En sus narrativas aparece cómo las familias ejercen presión con amenazas, maltrato físico y en ocasiones con recompensas para que trabajen en el aula y se porten bien. Por otra parte, expresan que los informes negativos de la profesora a las familias desencadenan consecuencias como pelias, castigos que quieren evitar y no quieren padecer.

Siete participantes se refirieron a las consecuencias que tienen para ellos no hacer lo que las familias y la maestra consideran son los deberes de los niños y niñas en el colegio: *si yo no*

*hago la tarea y me quedo atrasada mi mamá me pega bien duro con la correa y mi mamá me dijo que no me quedara atrasada (P-6); no me gustan las tareas, la profe me regaña sino hago la tarea (P-2); cuando entregaron las notas mi mamá no me pegó, yo pensé que me iban a pegar (P-5); mi mamá dijo que cuando entregaran las notas iba a dar el festival de la correa, que si la profe le daba queja... le iba a pegar con la correa (P-10); a mí no me dieron el festival de la correa, mi mamá vino por las notas y a mí me fue bien (P-12); profe no le digas a mi mamá nada por favor que ella allá en la casa tiene una correa de cuero muy dura y ya esta mañana me pegó y no quiero que me vuelva a pegar (P-12).*

Como se lee en el discurso de los niños y niñas, las tareas también representan sufrimiento que si bien no es lo que se prende evitar si es un llamado al acompañamiento, a la escucha y al cuidado del maestro a la hora de presentar a la familia los informes de cada niño y niña. Las tareas, como las nombran los niños y niñas, hacen parte de lo cotidiano y lo propio del colegio; llama la atención que en ocasiones sean ellos quienes las demanden, no solo porque tienen curiosidad y deseo de aprender a leer y escribir sino también porque quieren usar el cuaderno, escribir en el tablero, usar los materiales y útiles escolares pues consideran que ya están grandes y pueden hacerlo. Sin embargo, para otros representan disgustos, deseo de regresar a jardín, cansancio y dolor en los dedos de la mano.

Finalmente, aparece en los niños y niñas un discurso muy articulado a las expectativas de la familia respecto al futuro, al trabajo, al dinero y lo que él puede garantizar: *tú te debes portar bien en el colegio y tienes que estudiar porque si no estudias jamás vas a conseguir trabajo y vas a vivir en la calle, porque el trabajo es para poder conseguir dinero y así no te puedes conseguir una casa (P-17); debemos venir a estudiar porque si uno no estudia no consigue trabajo y luego no vas a tener casa y te toca vivir en la calle, y si uno vive en la calle no come y si no comes te pones flaco dijo mi mamá (P-15); si uno no estudia no tiene plata para trabajar (P-2); Si uno trabaja y estudia juicioso uno si consigue dinero, el trabajo da dinero y uno se vuelve rico (P-3).* Sin embargo, para otros dos participantes estudiar no representa la preocupación y el futuro que esperan los adultos: *mentiras profe, si uno no trabaja si vive, pero uno si estudia porque la mamá se lo da a uno (P-7); yo no quiero estudiar, tampoco quiero trabajar yo lo que quiero es hacer juegos con mis amigos (P-9).*

En síntesis, el pasaje de educación inicial a transición y a otros grados representa para los niños y niñas bienestares, malestares, encuentros, desencuentros, retos, que no solo les compete a

ellos, sino también desafíos para las maestras y las instituciones de tal manera que puedan hacer de los mismos una apuesta formativa.



## 9. A modo de conclusión

Parece haber un acuerdo entre autores cuando plantean que las transiciones educativas son para los niños y niñas “experiencias vitales de cambio” en la que los diferentes actores “enfrentan desafíos desde los roles, las rutinas de organización témporo-espacial de las actividades, el valor del juego y los materiales didácticos” (Abello, 2009, p. 933). En ese mismo sentido se las concibe como “momentos críticos que vive el alumnado al pasar de un ambiente a otro, buscando oportunidades para su desarrollo humano” (Castro, Argos y Ezquerria (2015, p.137). Esos momentos críticos están relacionados con el “sufrimiento” expresado en temores, miedos, duelos y llanto. Entonces, las transiciones están vinculadas con emociones intensas que viven los niños y niñas durante los cambios de escenario, por la separación de la familia y las relaciones con la nueva maestra y con sus nuevos pares. Estos momentos de incertidumbre y angustia también involucran a las familias y las maestras.

Para Brener (2016) “los cambios que se producen en el pasaje de educación inicial ... plantean siempre incertidumbre... aparecen signos de ansiedad, preocupación y expectativas en familias, docentes, institución o nivel que recibe..., y por supuesto en los mismos alumnos” (p.52). Como puede verse la transición está acompañada por incertidumbre, inestabilidad y temor a las que se ven enfrentados los niños y niñas, las cuales tienen efectos que no podemos anticipar con exactitud porque para cada uno ese pasaje representa situaciones, retos y desafíos distintos, de ahí la responsabilidad de las maestras en el sentido de cuándo y cómo acompañar a los niños y niñas.

En la educación se juega además de la razón, el lenguaje y la voluntad, las emociones, los sentimientos, los afectos (y las afectaciones). En sus narrativas y sentidos atribuidos a su experiencia de pasaje por el grado Transición, los participantes expresaron unas relaciones con los espacios, con sus compañeros y maestra, con el trabajo en el aula (tareas) y nuevas responsabilidades.

Esta investigación da cuenta de que los niños y niñas viven las transiciones educativas de diferentes maneras, mientras para unos son tiempos de angustia, temor, miedo, expectativa y duelo por la separación de la familia, el cambio de escenarios, tiempos, rutinas, otros adultos, otros pares; para otros representan disfrute, encuentros, aprendizajes, nuevos espacios, reconocimiento, cuidado. Se advierte que lo anterior no significa que siempre ocurra lo uno o lo otro. Es decir que, para cada uno/a las transiciones educativas son una experiencia singular vinculada con la historia

---

particular y con lo que ha vivido en otros tránsitos. En palabras de Jackson (2015) “las experiencias infantiles dejan claro que... la escuela es el cielo para algunos, el infierno para otros y un poco de todo para la mayoría” (p.80). En el mismo sentido para Van Manen (2004) “el lugar que a un niño le parecerá amenazador y le intimidará, a otro niño le encantará como algo estimulante y lleno de aventuras” (p.73).

Con esto no quiero decir que haya que evitar a los niños y niñas este pasaje y sus efectos. Considero que la invitación es para que, como maestras, acompañemos a los niños y niñas para hacer algo respecto a la formación de las nuevas generaciones.

Así, los sentidos atribuidos por los niños y niñas a su experiencia de pasaje por el grado Transición demanda de las maestras atención, escucha, apertura, sensibilidad, hospitalidad, acogida y disposición de una oferta. Ese es el sentido de “las relaciones pedagógicas, que uno pueda...volver disponible lo necesario para que todo niño tenga derecho a estar en el mundo y formar parte del mundo” (Frigerio, 2012, p. 11). Por su parte, Cornu (1999) señala respecto al acto de acompañar que es un “caminar juntos”, una conversación, un no dejar solo al niño, hacer presencia.

En concreto esta investigación se ocupó de comprender los sentidos que un grupo de niñas y niños de un colegio privado del municipio de Caucasia atribuye a su experiencia de pasaje por el grado Transición. Sus voces se convirtieron en la fuente principal para la generación de información, lo cual permitió identificar en sus narrativas asuntos relacionados con los espacios, los tiempos, los materiales, las interacciones y el trabajo en el aula, además de lo que hemos nombrado como permanencias relacionadas con las rutinas y las rupturas referidas a nuevas responsabilidades, pérdidas y en general lo que para ellos representa lo nuevo. Agrupe los sentidos atribuidos por los niños y niñas a sus experiencias de pasaje por el grado Transición como: duelos y pérdidas, encuentros y desencuentros, espacios que encantan, desencantan y bienestar y malestares.

En relación con los duelos y pérdidas que los niños y niñas narran y expresan, con llanto, miedo, dolores inventados, resistencia a entrar y quedarse en el colegio, se destaca la separación de la familia, del jardín, la maestra y sus compañeros.

Los encuentros y desencuentros hacen referencia a distintas interacciones, especialmente con sus pares: cuando trabajan juntos, se divierten, juegan, pero también cuando discuten y pelean.

Los espacios que encantan como la piscina, la cancha, la cafetería, el aula de clases y la biblioteca están asociados a ciertas responsabilidades, toma de decisiones, disfrute, libertad, tareas y en sus palabras “sentirse grandes”. Otros que desencantan como la puerta de entrada, la oficina de la coordinadora y el desván son significados por los niños y niñas como espacios que dan miedo, asustan, encierran, separan de la mamá y generan imaginarios y fantasías con seres extraordinarios.

Los bienestar y malestares se relacionan con “las tareas” asunto de mucho peso en las narrativas de los niños y niñas. Al respecto expresan cuatro sentidos: uno de disfrute, otro asociado con el malestar, y el dolor en las manos, un tercero con el disgusto y la dificultad para hacerlas y un cuarto con la espera de recompensa.

En síntesis, los cambios propios de ese pasaje implican “adaptaciones”, renunciadas, despedida de un escenario y llegada a otro, acercamiento a otros pares y a otros adultos, a vivir otras cotidianidades, conocer y participar de otros métodos de trabajo y enseñanza.

Si bien el interés de esta investigación fueron las narrativas de los niños y niñas respecto a sus experiencias de pasaje por el grado transición también deja abierta, al menos, dos problemas que podrían ser objeto de otras investigaciones: 1) el relacionado con los discursos de las maestras de transición respecto a las experiencias de los niños y niñas y 2) las narrativas de las familias respecto al pasaje por el grado transición de los niños y niñas.

## 10. Discusión

Como puede verse esta investigación permitió evidenciar algunas posiciones del colegio, de las familias y de los niños y niñas respecto a lo que la institución ofrece, a lo que las familias esperan y a lo que los niños y niñas manifiestan en relación con el aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas en el grado transición. Esta oferta se convierte en un criterio muy importante para las familias a la hora de elegir el colegio para sus hijos e hijas. En palabras de los participantes en el colegio si “se enseña de verdad”. El aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas representa unas exigencias académicas que compromete a las maestras porque tienen que cumplir con la oferta; en la voz de los y las participantes para las familias esto se convierte en un avance y en la garantía de “mejor preparación” para la primaria; para los niños y niñas significa expectativa, curiosidad, ganas de aprender, cansancio, negación, ganas de volver al jardín, castigos físicos y recompensas.

De acuerdo con Malajovich (2017) es importante definir qué estamos enseñando y qué debería enseñarse en educación inicial: “si hay una situación de enseñanza hay algo que estamos enseñando y eso que estamos enseñando lo llamamos contenido, entonces... se plantea la necesidad de revisar esta cuestión acerca de qué se enseña y qué debería enseñarse en el nivel” (p. 49); discusión que los responsables de plantear, orientar y ejecutar las políticas para la educación infantil tienen que pensar porque se trata de qué ofertas y qué hacer con los niños y niñas en el grado transición, sin desconocer que en el grado hay enseñanza de contenidos y sin caer en la exaltación de los mismos ni en su satanización.

Por otra parte, el colegio también ofrece una planta física amplia, bien dotada y atractiva. Esto es importante en la medida en que los niños y niñas pueden disfrutar de unos espacios agradables. Sin embargo, en el discurso del colegio, de acuerdo con lo expresado por los niños y niñas -que resulta ser lo dicho por las familias-, lo que aparece es una lógica de mercado y de competencia en donde las relaciones familias y colegio son de tipo “clientelar”, como lo describe Isabellino Siede (2017):

en una estricta lógica mercantil, si "el cliente siempre tiene razón", habrá que ofrecerle lo que busca...satisfacer sus gustos... menearse al compás de sus caprichos. La escuela, desde esa lógica, debería someterse a las reglas del mercado: tratar a las familias como un público

---

que se debe captar, seducir y satisfacer, según sus arbitrios y reclamos, en desmedro de las utopías pedagógicas y cualquier proyecto educativo institucional (p. 64).

Así, se trata de una relación con el cliente pues a diferencia de otras ofertas educativas de la región se busca “mantener el estatus del colegio en el municipio” desde una evidente preocupación por la competencia y los resultados. Al respecto Siede (2017) también señala que “las familias ... encuentran escuelas que se les parecen, donde pretenden dar continuidad a sus criterios de crianza, encontrarse otras... que se les asemejen, que estén arriba económicamente, con expectativa de aproximarse a ellas a través de experiencias escolares compartidas” (p. 65).

Otra deriva de ese discurso es que se busca vender un servicio que garantice unos puntajes en las pruebas estandarizadas o pruebas SABER que se hacen para el grado tercero; pruebas que desde el grado transición las maestras tienen la responsabilidad de preparar para que el colegio obtenga buenos resultados y sea competitivo a nivel departamental y municipal. En términos de Flórez (2019) “se trata de la respuesta a demandas y presiones externas, algunas relacionadas con los temas que son objeto de evaluación en pruebas internacionales” (p.99). Esta misma autora se pregunta en qué lugar quedan los niños y la educación infantil qué es lo que finalmente importa y nos advierte sobre el peligro de encarnar en la cotidianidad unas ideas y unas prácticas que privilegian estandarizaciones, puntajes y clasificaciones (Flórez, YouTube, 2022).

## 11. Referencias bibliográficas

- Abello, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 929-947 ISSN: 1692-715X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614015>.
- Acero, L., Mora, D., & Torres, S. (2018). Transición escolar del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9841/TO-21946.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Alvarado, S & Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.
- Álvarez, E & Rodríguez, Y. (2017). La transición educativa del Centro de Desarrollo Infantil al grado preescolar en Cauca Antioquia: ¿un proceso o un paso? *Infancias Imágenes*, 17(1), 67-77.
- Ames, P., Rojas, V., & Portugal, T. (2009). Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición al primer grado. GRADE, Niños del Milenio.
- Bárcena, F., Larrosa, J., & Mélich, C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 233-259.
- Barrera, S y Sáenz A. (2018). Los propósitos del Grado de Transición1: un análisis documental desde las políticas educativas (Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Javeriana). <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35096/Los%20prop%C3%B3sitos%20del%20Grado%20de%20Transici%C3%B3n%20un%20an%C3%A1lisis%20documental%20desde%20las%20pol%C3%ADticas%20educativas%20colombianas%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barreto, M. Consideraciones ético-metodológicas para la Investigación en Educación Inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 635 - 648.
- Berger, P y Luckman, T. (1998). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Bonilla E & Rodríguez S. (1995). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.

- 
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista española de pedagogía*, 537-552.
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, XXXVII (148), 24-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13236858003>
- Clark, A y Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau and Rowntree Foundation
- Cerda, H. (1996). Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, 19-26.
- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*, 101.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA.
- (1991) [Ley 12 de 1991 enero 22]: Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, Bogotá.
- (2006) [Ley 1098 noviembre 8 de 2006]: Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá, D.C.
- (2016) [Ley 1804 de 2016, agosto 2]: Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C.
- (1963) [Decreto 1710, Art. 9, 1963]: Por medio del cual el nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, Bogotá, Colombia, Julio 25 de 1963.
- (1994) [Decreto 1860 agosto 3 de 1994]: por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

- (1997) [Decreto N.º 2247 de 1997], Normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar Congreso de la República de Colombia [Ley Nª 115 de 1994]. Artículo xx, Ley General de Educación Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- (2022) [Decreto N.º 1411 de 2022]. Prestación del servicio de educación inicial en Colombia.
- DANE Boletín Técnico Educación Formal (2020)  
[https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_20.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf)
- DANE Reporte Estadístico N°1. (2021). Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación  
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal>
- Díaz, D., Anaya, J., Saldarriaga, K., & Córdoba, 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. Universidad de Antioquia  
[http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16295/1/AnayaJanelys\\_2020\\_Aliniaci% c3%b3nTransicionesEducativas.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16295/1/AnayaJanelys_2020_Aliniaci%c3%b3nTransicionesEducativas.pdf).
- Escalante, E. (2013). La perspectiva ricoeuriana y el análisis de las narrativas. *Fundamentos en Humanidades*, XIV (27),175-192.
- Fandiño, G., Durán, S., Pulido, J., Cruz, E. (2017). Creencias sobre educación infantil en maestras de Bogotá Colombia. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 101-111.
- Flórez, S. (2018). *La educación de la infancia como problema político. El caso de Cero a Siempre*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Flórez, S. (2022). Conferencia Nacional: Cruces y tensiones entre la educación inicial y la educación escolar- Encuentro primera infancia- El Parche Maestro.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. CREFAL.
- Frigerio, G (2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas-Videoconferencia programa ser con derechos.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*. Madrid. 43(1), 9-26.
- Galisteo, M. (2015). Las transiciones educativas en las instituciones. *Revista Arbitrada- Universidad de la República (Uruguay-Montevideo)- Facultad de Psicología*.
- García, J. (2017). El compromiso político de Federico García Lorca. Edición Álabe 15. España.



- González, F. (2009) Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico – cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Univ. Psychol. Bogotá, Colombia, 9(1), 241 -253.
- Guzmán, L y Henao, L. (2020) Transiciones en la educación inicial: Una mirada reflexiva. *Perspectivas Educativas. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación.* Universidad del Tolima. 10(1), 165-191.
- Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* 1ra edición- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas.* Ediciones Morata.
- Jaramillo, M. (2016). *Articulación entre los niveles de preescolar y primero de básica primaria en la Institución Educativa José Manuel Rodríguez,* Torices (Master's thesis, Universidad de Cartagena).
- Jaramillo, B, Benítez, V & Castro, K. (2020). La transición escolar como reto en el proceso formativo de los niños y niñas. *Revista Infancia e imágenes de Investigación.* 19(1), 9-20.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación,* 7(7), 19-40.
- Kuperman, L. (2021). La poética del oficio entre el derecho a ser oído y el derecho de escuchar. En Frigerio, G.& Korinfeld, D. *Cosas dichas y desdichas. A propósito de los oficios del lazo.* Buenos Aires-Argentina -Ediciones Seisdedos.
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. En: revista Educación y Pedagogía. Separata. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Malajovich, A. (2017). Enseñar en la educación inicial: Saberes, reflexiones y propuesta. En Redondo, P & Antelo, E. (2017). (Comps). En *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias,* Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Malajovich, A (2020) Conferencia inaugural “El sentido de la educación inicial”. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Martínez, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen. *Revista de investigación en educación,* 16(2), 136-152.
- Mélich, J. (2010). *Ética de la compasión,* España, Barcelona, Ed, Herder.
- Ministerio de Educación Nacional. Informe final del MEN Ministerio de educación Nacional MEN 2010 [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659\\_archivo\\_pdf\\_abc.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf).

- (1997) [Decreto 2247 septiembre 1997: por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.
- (1998) Lineamientos Curriculares de la Educación Preescolar. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf10.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf)
- (2013) Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión <http://www.decero.asiempres.gov.co/quienessomos/documents/fundamentos-politicostecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- (2015). ¡Todos listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo. Bogotá.
- (2017). Derechos Básicos de aprendizaje Transición. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>
- (2017) Bases Curriculares de la Educación Inicial y Preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2),243-255. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536205>.
- Murillo, G. (2019). Vivir para educar(se): una experiencia en busca de narrador. *Revista ambienteeducação*. 12. 33. 10.26843/ae19828632v12n22019p33a49.
- Palacio, L. (2020). *Configuraciones de la maestra en la operación de la política pública de primera infancia en Colombia*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Patton, Q. (1982). Métodos de evaluación cualitativa. Traducción realizada con fines didácticos, no comerciales. (Título Original: Qualitative evaluation methods. Tercera Impresión. SAGE Publications).
- Packer, M. (1985) La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *Psicología Cultural – Universidad del Valle*, pp. 1-25.
- Peralta, M. (2007). Transiciones en Educación Infantil: un marco para abordar el tema de la calidad. Documento de trabajo, OEA–Washington.
- Pitluk, L. (2016). *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria*. En Brener, G. (2016). La articulación como puente. Una singular oportunidad para revisar prácticas y concepciones escolares. Argentina, Homosapiens Ediciones.

- Primero lo primero (2021). Primera Transición: Cómo evitar la deserción escolar. <https://primeroloprimeroco.es/primera-transicion-como-evitar-la-desercion-escolar/>
- 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).
- Ricoeur, P. (2003). Existencia y hermenéutica. En P. Ricoeur *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica* 9-31. Buenos aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rigat, L. (2019). De lo fotográfico a la fotografía digital contemporánea. *Question/Cuestión*, 1(63),175. <https://doi.org/10.24215/16696581e175>
- Rodríguez, J, Gil, & García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 14.
- Runge, A. (2015). Los espacios pre-escolares vivenciados y narrados por niños y niñas: Estudios sobre la formación de la infancia desde un enfoque fenomenográfico-narrativo. En Murillo, G. (2015) *Narrativa de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO.
- Scannone, J. (2005) Fenomenología y hermenéutica en la "fenomenología de la donación" de Jean-Luc Marion. En: *Revista Stromata*. Argentina: Facultad de filosofía y teología de San Miguel, Año LXI, No. 3 / 4.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas, alternativas de una relación compleja*. Paidós Cuestiones de Educación.
- Tizio, H. (2007). En *Reinventar el vínculo educativo* (Vol. 2). Editorial Gedisa.
- Toledo, A & Sequera, J. (2014). La producción del sentido: semiosis social. razón y palabra. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199532731040>
- Rossemberg, F & Torrado, M. (2009). *Retos para las políticas públicas de primera infancia*. Univ. Nacional de Colombia.
- Unicef. (2011). Crecer juntos para la primera infancia. Encuentro Regional de Políticas Integrales.
- Van Manen, M. (2004). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós Educador.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008) La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer

Villamarin, C. (2016). El trabajo por proyectos como estrategia de articulación entre ciclo inicial y ciclo uno. Instituto de Investigación en Educación (IEDU).

## 12. Anexos

Seudónimo de los niños y niñas

Número	Nombre del participante	Denominación	Número	Nombre del participante	Denominación
1	M.C	P-1	9	T.M	P-9
2	J.C	P-2	10	H.M	P-10
3	A.E	P-3	11	L.M	P-11
4	J. G	P-4	12	J.N	P-12
5	MP.G	P-5	13	A.O	P-13
6	S.G	P-6	14	A.S	P-14
7	C.H	P-7	15	A.U	P-15
8	S.M	P-8	16	A.V	P-16
			17	L.P	P-17

Consentimiento informado niños y niñas

Fuente de elaboración propia

**Asentimiento informado para los niños y las niñas participantes en la investigación**  
**Sentidos que un grupo de niños y niñas atribuye a sus experiencias de pasaje por el grado transición**

Investigadora: Cecilia Ríos Cataño

Fecha: 23

Yo Matias A

Tengo 5 años de edad

Me han contado y explicado en que consiste la investigación y de forma libre he decidido que:

Si voy a participar



No voy a participar



<p>Me explicaron para que sería la investigación</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></div> </div>	<p>Me han dado respuesta a todas las preguntas realizadas y tengo la libertad de seguir preguntando en el momento que sea necesario</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></div> </div>
<p>Me informaron de las actividades en las cuales voy a participar (toma de fotografías, diálogos y dibujos)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></div> </div>	<p>Me explicaron que la información será utilizada con fines académicos</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></div> </div>
<p>Me informaron que soy libre de decidir si en algún momento no quiero participar de la investigación</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></div> </div>	<p>Los resultados finales de la investigación serán compartidos conmigo antes de ser publicados.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></div> </div>

## Consentimiento informado para padres de familia

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O TUTORES LEGALES

Caucasia, 19 de enero de 2022

Cordial saludo.

Acudiente del niño-niña: **María Antonia Causil** de 6 años de edad.

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo en el proyecto de investigación *"Las transiciones: Sentidos que un grupo de niños y niñas atribuye a sus experiencias de pasaje por el grado transición"*, a cargo de la estudiante de la Maestría en estudios en Cecilia Ríos Cataño.

#### La investigación tiene como objetivo:

Analizar los sentidos que un grupo de niños y niñas del municipio de Caucaasia le otorga a su experiencia de tránsito hacia el primer grado obligatorio del sistema educativo colombiano.

Las actividades a desarrollar durante cuatro o cinco encuentros aproximadamente serán: ejercicios de fotografía, recorridos dentro de la institución, dibujos, diálogos, entrevistas que serán grabados.

#### Consideraciones éticas

- La investigación no implica ningún riesgo ni físico ni psicológico para el participante.
- La participación en este estudio no implica ninguna compensación económica.
- La investigación no conlleva ningún tipo de costos para los participantes y sus familias.
- Toda información confidencial sobre los datos personales del niño-niña será mantenida en completa reserva. Su contenido específico no será divulgado y la información proporcionada será usada exclusivamente con fines académicos.
- No se mencionará el nombre del niño-niña en la publicación de los resultados del estudio. La identidad también será confidencial en los documentos de análisis los cuales serán resguardados únicamente por la investigadora.

-Los niños, las niñas y/o su familia podrán negarse a realizar algunas actividades o retirarse de la investigación en el momento que deseen sin que ello implique cuestionamientos o perjuicios, y la información que se haya recolectado hasta el momento quedara en total anonimato.

-En caso de presentar alguna duda, sugerencia o comentario sobre el proceso de la investigación usted podrá comunicarse con la investigadora responsable o las asesoras de la investigación cuyos nombres y correos electrónicos están al final de este documento.

Siendo informado, yo (*poner nombre del acudiente*) **María Carmenza Causil** estoy en conocimiento que mi hijo/a (o persona menor bajo mi tutela) ha sido invitado(a) a participar en esta investigación, en calidad de informante, para lo cual permito que sea entrevistado, grabado y fotografiado únicamente con los fines expresados en este documento y consiento voluntariamente la participación de mi hijo/a **María Antonia Causil** (*colocar el nombre del niño/a*), comprendiendo que es totalmente libre y voluntaria.

Agradeciendo su atención.

Cordialmente,



**Cecilia Ríos Cataño.**  
Investigadora responsable.  
Estudiante de la Maestría en estudios en Infancias.  
Universidad de Antioquia  
Contacto: 3113885008  
[cecilia.rios@udea.edu.co](mailto:cecilia.rios@udea.edu.co)

Asesora de la investigación:

**Angela Inés Palacios Bahena**  
Docente de la Universidad de Antioquia  
[angela.palacio@udea.edu.co](mailto:angela.palacio@udea.edu.co)

## Consentimiento informado para el Colegio.



Facultad de Educación

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Caucasia, 24 de enero de 2021.

Por medio de la presente solicitamos la autorización y consentimiento para la participación de los niños y niñas del grado transición del Colegio los Sauces en el proyecto de investigación "Las transiciones: Sentidos que un grupo de niños y niñas le otorga a su experiencia de transito" a cargo de la estudiante de la Maestría estudios en infancias Cecilia Ríos Cataño.

#### La investigación tiene como objetivo:

Comprender el sentido que un grupo de niños y niñas del municipio de Caucaasia le otorga a su experiencia de tránsito hacia el primer grado obligatorio del sistema educativo colombiano.

Las actividades a desarrollar durante los encuentros serán: ejercicios de fotografía, recorridos y exposición fotográfica, diálogos, cartografías, sociodramas que se tomarán como evidencia para dar cuenta de los hallazgos más significativos derivados de este proceso de investigación.

De igual manera, se certifica que la información derivada de esta investigación no vulnera, ni pone en riesgo el bienestar de los niños y niñas, pues la información recopilada será utilizada únicamente con fines académicos, su contenido específico no será divulgado y se utilizará como evidencia científica para soportar los resultados del proyecto.

-No se mencionará el nombre de los estudiantes en la publicación de los resultados del estudio. La identidad también será confidencial en los documentos de análisis los cuales serán resguardados únicamente por la investigadora.

Teniendo en cuenta esta información, les solicitamos su amable autorización.

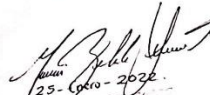
Agradeciendo su atención:

Cordialmente,

Cecilia Ríos Cataño  
Investigadora responsable  
Estudiante de la maestría  
Estudios en infancias  
Universidad de Antioquia  
[Cecilia.rios@udea.edu.co](mailto:Cecilia.rios@udea.edu.co)

Asesora de la Investigación,

Angela Inés Palacio Baena  
Docente de la Universidad de  
Antioquia  
[Angela.palacio@udea.edu.co](mailto:Angela.palacio@udea.edu.co)

  
25- Enero - 2021  
Rectora





