



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Una mirada reflexiva al tránsito armonioso en la infancia.

El caso del Centro de Desarrollo Infantil La Aldea y el Preescolar de la

Institución Educativa Santa Bárbara.

TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO
DE LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA INFANTIL

Nataly Álzate Mejía

Maria Fernanda Ramírez Giraldo

ASESOR

Carlos Arturo Ospina Cruz

GRUPO DE INVESTIGACIÓN FORMAPH

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

MEDELLÍN

2018



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Nota de aceptación



Presidente del Jurado

_____ Jurado

UNIVERSIDAD _____ Jurado
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3 _____ Asesor

Medellín, Abril de 2018



Sentimientos de gratitud

A nuestro asesor Carlos Ospina Cruz por orientar nuestro trabajo, por su paciencia, dedicación y comprensión.

A nuestras familias por la paciencia, el apoyo incondicional y por darnos fortaleza en los momentos de debilidad.

A todos los profesores que a lo largo de nuestras vidas han aportado a nuestra formación.

A los directivos del Centro de Desarrollo Infantil la Aldea y de la Institución Educativa Santa Bárbara, por abrirnos las puertas y posibilitarnos llevar a cabo esta investigación, así como los docentes, agentes educativos, niños y padres de familia, quienes siempre se mostraron dispuestos a colaborar.

Y a la Universidad por ser un espacio de pensamiento y aprendizaje.



Contenido

Introducción	9
1. Planteamiento del problema.....	10
2. Objetivos	11
2.1 Objetivo General	11
2.2 Objetivos específicos	12
2.3 Pregunta orientadora	12
3. Importancia de la investigación	12
4. Antecedentes	14
4.1 Antecedentes Histórico - Normativos	14
4.2 Antecedentes investigativos.....	17
5. Marco teórico	22
5.1 Hacia una conceptualización de la transición	22
5.2 La educación inicial en el marco de una atención integral	27
5.3 El tránsito y la relación con las brechas generacionales	29
5.4 El Preescolar como parte de la Educación Básica	31
6. Metodología de investigación.....	32
6.1 Escenario de investigación.....	34
6.2 Enfoque, tipo de investigación.....	35
6.3 Instrumentos.....	36
6.4 Aspecto ético.....	37
7. Resultados y análisis	37
8. Categorías	38
8.1 Actores	38
8.1.1 Concepción de infancia.....	39
8.1.2 Concepción de maestro y agente educativo	41
8.1.3 Recursos humanos.	45
8.1.4 Familia.	48
8.1.5 Relaciones.....	51



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

8.1.5.1 <i>Maestra-familia o Agente educativo-familia.</i>	51
8.1.5.2 <i>Docente-niño o Agente educativo-niño.</i>	53
8.1.5.3 <i>Familia-niño.</i>	54
8.1.5.4 <i>Niño-niño.</i>	56
8.2 Reflexiones en torno a la organización del trabajo pedagógico	58
8.2.1 Estrategias metodológicas.	58
8.2.2 Recursos didácticos.	63
8.2.3 Reflexiones en torno a las actividades rectoras.	65
8.2.4 Proceso de evaluación.	69
8.2.5 Experiencias de articulación.	71
8.3 Manejo del Tiempo	73
8.4 Espacios	81
8.4.1 Espacios físicos dentro de la Institución o Centro.	82
8.4.2 Ambientación del aula.	84
9. Conclusiones	86
10. Recomendaciones	87
Referencias	90

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Gráfica 1. Escenarios y población participante.

Gráfica 2. Elementos que componen el capítulo de actores.

Gráfica 3. Componentes de la organización del trabajo pedagógico.

Gráfica 4. Componentes del espacio.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Facultad de Educación

En el siguiente trabajo investigativo, se dan a conocer las reflexiones en torno a la articulación de las prácticas educativas del Centro de Desarrollo Infantil “La Aldea” y el Preescolar de la Institución Educativa Santa Bárbara, ambos lugares ubicados en la zona rural del Municipio de Rionegro. Para su realización se tuvieron en cuenta los procesos educativos que se llevaron a cabo en cada lugar y los discursos de aquellas personas que median en el tránsito del CDI al Preescolar, como los docentes, directivos y padres de familia. Actores que permitieron visibilizar algunos de los aspectos que desde el Ministerio de Educación Nacional, se plantean como elementos que inciden de manera efectiva en los procesos de transición.

En este caso particular, el trabajo investigativo toma como base los once aspectos que son desarrollados en la directriz gubernamental “¡Todos listos!! Para acompañar las transiciones de los niños y las niñas en el entorno educativo” (2015), y a partir de allí se formularon entrevistas semi-estructurada, guías de observación y talleres, dirigidas a la población ya mencionada.

Palabras claves: Infancia, CDI, Preescolar, Transición, Tránsito Armonioso.



In the following research work, the reflections on the articulation of the educational practices of the Child Development Center "La Aldea" and the Preschool of the Santa Bárbara Educational Institution, both places located in the rural area of the Municipality of Black river. For its realization, the educational processes that took place in each place and the discourses of those people who mediate in the transition from CDI to Preschool, such as teachers, managers and parents were taken into account. Actors who made it possible to visualize some of the aspects that from the Ministry of National Education, are considered as elements that affect effectively in the transition processes.

In this particular case, the research work is based on the eleven aspects that are developed in the government directive "All ready! To accompany the transitions of boys and girls in the educational environment "(2015), and from there semi-structured interviews, observation guides and workshops were formulated, aimed at the aforementioned population.

Keywords: Childhood, CDI, Preschool, Transition, Harmonious Transit.





Facultad de Educación

El sistema educativo de nuestro país está estructurado de tal forma que el transitar es un aspecto inherente a la experiencia educativa, dado que su organización implica que el estudiante se mueva de un nivel inferior a uno superior gradualmente. En tal sentido, los tránsitos educativos deben ser un asunto reflexionado por los educadores, para este caso la pedagogía infantil se pregunta por el tránsito en los niveles iniciales.

Particularmente, reconociendo que la primera infancia no está teniendo su primera experiencia educativa en espacios tradicionales como la escuela, sino que cada vez son más los centros que se abren como respuesta a la formulación de políticas públicas, que son pensadas para la atención de niños que no tienen la edad suficiente para el ingreso a la escuela; por lo tanto hay que preguntarse por ¿cómo esos nuevos espacios se están pensando la articulación con la escuela? Y ¿cómo la escuela se piensa la acogida de dichos niños para posibilitar experiencias que estén cargadas de armonía, es decir secuencialidad?

Los espacios que para este trabajo, se tuvieron en cuenta fueron el CDI “La Aldea” y el Preescolar de la Institución Educativa Santa Bárbara, de igual modo es clave reconocer que dentro de los tránsitos educativos aparecen ciertos actores específicos que inciden en su desarrollo, por lo que mediante la observación y la entrevista semi-estructurada se recolectó información de padres de familia, docentes y directivas de cada espacio respectivamente; además los talleres también fueron un aspecto clave para entender un poco la perspectiva que tienen los niños de Preescolar, es decir, los que ya vivieron la experiencia sobre este tránsito en dichos espacios.



Esta propuesta de investigación partió del proyecto macro “Una mirada reflexiva al Tránsito Exitoso en la infancia. El paso de los Jardines del programa Buen Comienzo al Grado Preescolar”, el cual con las respectivas modificaciones en los enfoques se llevó a cabo en tres contextos: uno en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá, específicamente en la Comuna 13, y dos en el Oriente Antioqueño, en el Municipio de la Ceja y en el área rural del Municipio de Rionegro¹.

Ahora bien, lo que se buscó mediante el desarrollo de esta propuesta, fue reconocer el valor fundamental que tienen las transiciones de la primera infancia en el desarrollo integral de los niños y las niñas². En la actualidad, se puede percibir la creciente preocupación por dicha población, manifestada en la formulación de políticas públicas y educativas que benefician la atención a la infancia, un ejemplo de esto es la aprobación de la Ley 1804 o Ley de Cero a Siempre del año 2016, que evidencian ese interés por apostarle a un desarrollo integral³ desde diferentes componentes como salud, nutrición, protección y por supuesto la educación. De esta manera, se reconoce que

la educación es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno como sujetos de derecho (Política Educativa para la Primera Infancia, 2010, p.4).

Desde allí, se destacó la importancia de pensar procesos educativos dentro de esta atención, por lo cual es necesario indagar por las prácticas que son implementadas. La misma política citada alude a tres entornos físicos: el familiar, el comunitario y el institucional. Este último hace parte

¹ Contexto al cual pertenece este trabajo investigativo.

² De ahora en adelante para referirnos a niños y niñas, lo haremos usando el término niño(s), se hace la aclaración respetando los discursos de género y el lugar que socialmente ocupa cada individuo.

³ Entendemos la atención integral desde lo estipulado en la Ley 1098 de 2006 denominada “Código de Infancia y Adolescencia”. Específicamente en el artículo 29 que habla del “Derecho a una Atención Integral a la Primera Infancia”.



del objetivo de este trabajo, en vista de que ofrece una atención a los niños que están próximos a ingresar a la educación formal, es decir, al denominado grado Preescolar.

En este mismo orden de ideas, aludimos a la Política Educativa de Primera Infancia, la cual propone fortalecer el nivel de educación inicial y Preescolar desde aspectos estructurales, sociales, de roles, desde el reconocimiento familiar y procesos de enseñanza aprendizaje que favorezcan la continuidad armónica, buscando combatir la deserción, al mejorar el servicio educativo en todos los aspectos ya mencionados. Y es que, a pesar de que la cobertura en nuestro país ha aumentado considerablemente y la educación se ha transformado en un asunto obligatorio, en los últimos años se siguen presentando casos de niños por fuera del sistema escolar, debido a que desertan por innumerables causas como problemas familiares, falta de recursos económicos, entre otros, que incluyen la dificultad de adaptación al sistema escolar.

Y es que, como ya se ha llamado la atención, una inadecuada articulación puede ir en contravía de las intencionalidades propedéuticas entre los distintos niveles educativos y, mucho más, en el caso de la infancia. Ello puede, incluso, originar deserción de familias e infantes, por lo que se hace urgente un acompañamiento más efectivo, lo que implica, sobre todo, que en los entornos a los cuales los infantes son remitidos, exista también la apuesta por el sentido educativo de la estrategia articuladora.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Analizar las prácticas educativas que se dan en el Centro de Desarrollo Infantil La Aldea y en el Preescolar de la Institución Educativa Santa Bárbara, mediante la observación, el análisis de los discursos y la búsqueda documental, para detectar continuidades y/o rupturas en los procesos de articulación que puedan incidir en el tránsito armonioso de la educación integral para la infancia a la educación formal.



Facultad de Educación

- Caracterizar las prácticas educativas que se presentan en el CDI y en el Preescolar, en relación con los mecanismos de articulación que se postulan desde la directriz gubernamental ¡Todos listos!! para acompañar las transiciones de los niños y las niñas.
- Describir las semejanzas y diferencias que se dan entre los procesos educativos del CDI y el grado Preescolar, en términos de continuidad y discontinuidad, con la incidencia que esto tiene dentro del tránsito armonioso.

2.3 Pregunta orientadora

¿Qué relación existe entre las prácticas educativas que se implementan en el CDI La Aldea y el Preescolar de la Institución Educativa Santa Bárbara, de tal forma que se posibilite un tránsito armonioso entre la atención integral para la primera infancia y la Educación Básica?

3. Importancia de la investigación

Un aspecto fundamental en la articulación entre los procesos de educación inicial para la infancia y la escolarización formal, es la constante reflexión que deben hacer, tanto los agentes educativos como los docentes, acerca de su quehacer profesional con el fin de mejorar y reelaborar sus prácticas, partiendo de las problemáticas que constantemente se les presentan en la cotidianidad. Y, precisamente, por esto es que esta investigación se llevó a cabo en el sector oficial, puesto que una de sus principales características es la continuidad de los estudiantes en el mismo entorno público, lo que le permite hacer de una forma más oportuna esa reflexión a la cual se alude. Aún más, uno de los requisitos para el ingreso de los niños a los CDI es el puntaje del SISBEN⁴, por lo cual, esta población accede con mayor facilidad económica a espacios de educación oficial o pública.

⁴ El Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales.



En tal dirección, se destaca la necesidad de indagar, cuestionar y reflexionar sobre la importancia para la formación humana que tiene el hecho de articular los procesos educativos con las experiencias anteriores que ha tenido el niño, pues es común encontrar que algunos de ellos presentan dificultades de adaptación y con una adecuada coordinación se puede contribuir a su bienestar y desarrollo integral. Es frecuente encontrar que los docentes tienen la creencia de que las dificultades de adaptación de los niños a los procesos educativos se deben más a otros problemas que a la falta de implementación de estrategias articuladas.

En ese sentido, esta propuesta de investigación se enfrenta a la exigua mirada que se da en clave pedagógica, es decir, a la falta de análisis y reflexión sobre la articulación que debe haber entre los procesos de educación inicial y educación formal; proceso que no ha de quedarse en la mera transmisión de contenidos, puesto que no se debe perder la mirada global del niño, por lo que fue importante analizar también las prácticas cotidianas y las estrategias que se implementan tanto en los espacios anteriores como en los venideros.

Varias investigaciones internacionales han demostrado que gran parte de los Centros de Educación Inicial y Educación Primaria carecen de articulación e instancias de coordinación, desfavoreciendo los procesos de transición educativa. Siguiendo a Galisteo Bisio (2015, p.13) “los servicios de atención y educación de la primera infancia pueden brindar una contribución positiva al bienestar de los niños, pero con demasiada frecuencia son desarticulados y carecen de coordinación con el resto del sistema educativo” (citando a Vogler, Crivello & Woodhead, 2008, p.1).

La misma investigadora uruguaya Macarena, realiza un trabajo en Montevideo precisamente sobre la transición entre la Educación Inicial y la Educación Primaria- considera que hay ocasiones en la cuales suceden desencuentros entre ambos sistemas educativos, cuestionando entre ellos su funcionamiento. Y para ilustrar lo anterior cita a Llambí et al., al respecto, quienes afirman que por un lado, la tradición pedagógica de la educación infantil tiende a cuestionar aspectos neurálgicos del formato escolar, como lo son el disciplinamiento de los cuerpos, la separación juego/trabajo, el desajuste



en las demandas cognitivas, la diferenciación de los contenidos, la fragmentación de la jornada escolar, la separación de su familia y la reunión de los niños de una misma edad [...]. Por otro, la expansión de la educación inicial ejerce una verdadera tracción hacia el formato escolar (Llambí et al., 2014, p.28,).

Por su parte Alvarado y Suárez (2006), en nuestro país han desarrollado estudios sobre educación infantil y algunos particulares sobre articulaciones escolares, concretamente entre el Preescolar y el primer grado, que han servido para que el tema de las transiciones escolares se haya incluido en el documento de política educativa para la primera infancia (p.31). No obstante, en concreto, las investigaciones sobre la transición entre la educación inicial y el grado Preescolar son aún escasas, como se verá más adelante.

En este sentido, se considera importante indagar por esos procesos de articulación que se deben estar dando en las Instituciones Educativas, no sólo por lo propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional –MEN-, sino también por las necesidades de adaptación que se develan por parte de los niños y niñas. Al mismo tiempo, se busca aportar desde la reflexión pedagógica acerca de la trascendencia que tiene dicha articulación.

4. Antecedentes

4.1 Antecedentes Histórico - Normativos

La preocupación por la infancia y su educación ha estado atravesada por un trasegar histórico acompañado de resoluciones, leyes, políticas públicas y entre otros asuntos normativos pensados en pro de su bienestar e integralidad; en esta medida, se dan a conocer algunos elementos que se relacionan con los asuntos educativos de los niños y que se piensan además el tránsito educativo. En primer lugar, es fundamental destacar que en 1994 se estableció la Ley 115 conocida como Ley General de Educación, la cual en el artículo 11 establece la obligatoriedad del grado Preescolar, de esta manera la educación de los niños dejó de ser una decisión de los padres para convertirse en un compromiso.



Facultad de Educación

Luego de un poco más de una década, se empezó a pensar por la articulación entre la Educación Inicial y el Preescolar, con dos resoluciones estipuladas en términos de acceso y continuidad de la atención educativa. En primer lugar aparece en el 2006 la Resolución 5360 que brinda prioridad de ingreso a la educación Preescolar, a aquellos niños provenientes de los servicios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF⁵- y que cumplen con la edad requerida para el ingreso, asegurando además la permanencia del sistema educativo oficial. Posteriormente en el 2007 aparece Resolución 1064 que establece los criterios y consideraciones relacionadas con el paso. Ambas resoluciones apuntan principalmente a asuntos técnicos y de cobertura, ya que ninguna de ellas puntualiza o aclara las condiciones técnicas que deben garantizarse para el tránsito oportuno y efectivo⁶.

Se hace importante además mencionar que en el 2006 se estableció la Ley 1098 denominada “Código de Infancia y Adolescencia”, la cual se convierte en un documento rector en el reconocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes menores de 18 años de edad. En ella se estipulan 217 artículos, entre los cuales resaltamos el No. 29 “Derecho al desarrollo integral en la primera infancia” donde se plantea que

(...) Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas (p.5).

De esta manera, vemos como la preocupación por atender la primera infancia abarca diversos intereses de la atención integral, entre los cuales aparece la educación inicial como puente para el desarrollo infantil. En tal contexto, es que se plantea la “Política educativa para la primera infancia” (2010) que se inscribe dentro del marco de esta atención integral y como consecuencia

⁵ Institución del Estado colombiano encargada del desarrollo y la protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia, acción que es llevada a cabo brindando apoyo a aquellos en condiciones de vulnerabilidad o de amenaza, mediante programas, estrategias y servicios de atención.

⁶ Tomado de la Guía Orientadora N° 8, Guía para la transición de los niños y niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al grado de Transición.



Ahora bien, destacando la documentación normativa que hace alusión al tránsito educativo también fue necesario hacer referencia a la Guía Orientadora No. 8 (2014) que establece el ICBF para la transición de los niños y niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF (en nuestro caso el CDI) al grado Preescolar; en ella se despliegan estrategias y acciones de articulación para la transición de los niños y niñas y permite llevar un seguimiento a las instituciones que atienden desde un enfoque de derechos a la primera infancia. En este sentido, el ICBF desarrolla dicha estrategia para velar no sólo por los procesos de atención sino de articulación, de manera que faciliten el tránsito de los niños al pasar de un entorno a otro. Y precisamente, pues se estipula que uno de los principales retos que tiene el país es lograr la articulación de la Educación Inicial con el grado Preescolar.

Dentro de los procesos de articulación para el paso de los niños de los Programas de Primera Infancia al grado Transición se dan dos procesos fundamentales de articulación. El primero, se concentra en todo lo relacionado con la parte administrativa, informacional y de procesos de matrícula. El segundo, que involucra los procesos pedagógicos y se enfoca en las acciones de los agentes educativos tanto del ICBF como del sector educativo, teniendo en cuenta, además, a los niños y las familias como partícipes de dicho proceso.

Así mismo, dentro de la documentación normativa más reciente que hace alusión al tránsito educativo, existe la directriz gubernamental “¡Todos listos!!! para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo” (MEN, 2015). Con esta producción se ha desarrollado una estrategia como referente para acompañar las transiciones educativas, desde donde se propone

⁷ Estos son centros especializados que hacen parte de la modalidad de atención integral del ICBF, atiende niños con niveles bajos en el SISBEN con la ayuda de profesionales que potencializan el desarrollo de la Primera Infancia por medio de la educación inicial.



En este orden de ideas, esta Guía señala todas aquellas acciones que hacen posible una transición de calidad y destaca específicamente tres procesos que se deben garantizar. El primero, consiste en permitir a los niños el ingreso oportuno y de calidad, donde se les, brinde un acompañamiento afectivo que le permita sentir seguridad y fomente su autonomía. El segundo, consiste en desarrollar procesos pedagógicos oportunos y pertinentes que tengan en cuenta las experiencias previas de los niños para que ofrezcan continuidad entre grados y niveles. En tercer lugar, se busca llevar un seguimiento de cada niño con el fin de detectar riesgos y alternativas para asegurar la permanencia y evitar la deserción o repitencia.

Se plantean, además, una serie de orientaciones metodológicas para ser tenidas en cuenta en los Centros de Educación Inicial (en nuestro caso CDI) y en la Educación Básica, donde se ofrecen procesos, metodologías y herramientas que no son propiamente recetas a seguir, sino que, por el contrario, se ponen al servicio de las Instituciones para que, estas las adapten a las necesidades y particularidades de cada contexto.

4.2 Antecedentes investigativos

A lo largo de su proceso de escolarización los niños deben enfrentar diversos cambios, en cuanto al espacio físico, objetivos de aprendizaje y enseñanza e, incluso, cambios referidos a las relaciones sociales. Es por ello que en el marco de las transiciones de la infancia se encuentra una amplia gama de investigaciones. Sin embargo, la gran mayoría de estas se ubica en el paso del grado Preescolar a la Básica Primaria; por lo tanto se reconoció que existe una preocupación por indagar en torno a la pregunta ¿Qué pasa con el niño cuando deja un entorno social y físico para pasar a otro con diferentes características?. Ahora bien, para entender un poco lo que ha pasado a nivel global con los tránsitos desde el enfoque investigativo fue necesario describir algunas investigaciones que se han llevado a cabo, tanto a nivel internacional como nacional.



Facultad de Educación

Para empezar a nivel internacional, en Canadá se hizo el compendio de una serie de informes de investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos y Australia, las cuales están registradas en el documento “Transición a la escuela” publicado en varios idiomas en el 2009, en la plataforma web “Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia”. Dentro de las investigaciones que se nombran allí destacamos 4 informes de los 12 que allí se encuentran.

Inicialmente, tenemos que en Estados Unidos se llevó a cabo la investigación “Edad de ingreso a la escuela” por Deborah J. Stipek (2003) con un enfoque de tipo comparativo, donde se pregunta por la edad adecuada para que los niños ingresen a la educación formal. La autora se encuentra con diversas variables, entre las cuales está el hecho de que los niños tienen procesos de desarrollo particulares, por lo que identificar una edad homogénea sería un asunto complejo y no sólo es determinante en el proceso individual de cada niño.

Otra de las investigaciones a resaltar es “Transición y Apresto Escolar: Un Resultado del Desarrollo de la Primera Infancia” donde la autora Sara Rimm-Kaufman (2004) mediante tres preguntas orientadoras guía su investigación y a partir de estas expone que en cuanto al aprestamiento las perspectivas de educadores y padres difieren, pues los padres consideran que sus hijos están preparados cuando tienen habilidades académicas y los maestros aseguran que el infante está preparado para el entorno escolar cuando tiene buena salud mental, buenos hábitos y habilidades comunicativas.

Además se plantea que los elementos cronológicos, auto regulatorios y cognitivos, se vuelven determinantes a la hora de definir si un niño está preparado o no para la escuela, sin embargo las características de los espacios que van a recibir a los niños pueden también facilitar o no el tránsito y la adaptación de los niños. En tal sentido, el nuevo entorno con sus estrategias y características fortalece o evoca en el niño aquellos indicadores (cognitivos y regulatorios) que definen si está preparado o no.



Facultad de Educación

En otra de las investigaciones relacionada con nuestra investigación se encontró “Apresto Escolar: Capacitación de los niños para la Transición desde el Preescolar a la Escuela Primaria” (Ladd, 2005), donde se encontró a la luz de varias líneas del desarrollo, identificadas como cruciales para fomentar el apresto escolar (desarrollo físico, social, emocional, cognitivo, del lenguaje y aprendizaje); que se dan beneficios en el aumento de la calidad y de las condiciones que apuntaban a la preparación o apresto de los niños, pues en ellos se notó un desarrollo significativo a nivel cognitivo, social y del lenguaje. Sin embargo, las encuestas sobre las prácticas de transición realizadas a docentes revelan la necesidad profunda de brindar apoyo previo, durante y posterior a la transición hacia la escuela, es decir que las intervenciones tempranas pueden tener algún beneficio pero, por sí solas, no son suficientes para capacitar a los niños al ingreso escolar.

Ahora bien, se consideró relevante referenciar aquí otra investigación, denominada “El Papel que Juegan las Escuelas y Comunidades en la Transición Escolar”, realizada por Sue Dockett y Bob Perry (2007) en Australia. Donde se ve la transición como un proceso clave y largo en el que participan el niño, la familia, la comunidad y los entornos educativos, debido a que debe haber una concordancia entre los intereses, las necesidades y las capacidades de los niños y lo que ofrece el entorno educativo.

Por otro lado, tenemos a Ana Castro, Pilar Ezquerro y Javier Argos quienes desarrollan en España una investigación denominada “La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectiva de los niños, familias y profesores” en el año 2012. Los autores consideran importante reconocer al niño como un sujeto “experto de su propia vida” por lo que su voz y participación es elevada al mismo nivel que tienen las familias y los profesores que giran en torno al niño.

Del mismo modo, ubicados aún en un contexto internacional, pero ya en el continente Americano, los Ministerios de Educación que forman parte de la Organización de Estados



Americanos -OEA- en un encuentro realizado en Cartagena de Indias (2007), exponen algunos proyectos que se han llevado a cabo alrededor de la primera infancia. En esta producción textual denominada “Las transiciones en la primera infancia: Una mirada internacional” se encontró información que alude a cómo se ha entendido la noción de transición, menciona elementos curriculares y algunas políticas de atención a la primera infancia que estén referidas a la transición en países de América Latina, del Caribe y los pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE-.

El segundo proyecto expuesto en el encuentro de la OEA titula “Tendencias de las políticas de transición en comunidades indígenas, rurales, afroamericanas y de frontera”, investigación llevada a cabo en diferentes contextos latinoamericanos. Para el caso colombiano, fue retomada por Alvarado y Suárez (2010) en su trabajo investigativo llevado a cabo con una parte de la población Emberá Chamí, población indígena ubicada en diferentes regiones de Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío y Valle del Cauca, donde se pretendía hacer una mirada a lo que sucedía en los tránsitos que viven los niños y niñas en los primeros años de vida, centrándose específicamente en los escenarios, hogar familiar, hogares comunitarios, Preescolar y escuela; desde la visión del desarrollo humano integral.

En este orden de ideas, hablando del contexto colombiano se encontró que en el 2013 se llevó a cabo en el país un estudio de carácter cualitativo por parte del Ministerio de Educación Nacional con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF- y la Fundación Plan en Pereira, Barranquilla, Guajira (Manaure), Córdoba, Vaupés, Chocó y Nariño, con el fin de tener una aproximación comprensiva de las experiencias de articulación que se dan entre la educación inicial dentro del marco de una atención integral y el Preescolar.

Se evidenció en las siete entidades territoriales, que la articulación entre la Educación Inicial y el Preescolar se entiende en términos de cobertura, es decir la mayor preocupación se da en garantizar el acceso a la educación Preescolar; ante esto se observó la necesidad de pensar la



En este mismo orden de ideas, en Bogotá, Rocío Abello Correa (2009) desarrolló una investigación de tipo cualitativa, en el Colegio Anexo San Francisco de Asís, específicamente con los niños que pasan del hogar, al Preescolar⁹ y de éste a la escuela. La investigación fue denominada “Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad”. Aquí, la noción de articulación fue clave para entender el objetivo que se plantea la investigadora, puesto que identifica como en los primeros grados de escolaridad hay mayor deserción debido a que el tránsito se convierte en un obstáculo.

Sumado a lo anterior, esta investigación desarrolla la importancia de dos nociones. La continuidad y discontinuidad, cuando la autora menciona estas nociones lo hace para reconocer que, si bien la continuidad debe ser una de las características dentro del tránsito, no debe ser del todo el objetivo debido a que la discontinuidad se vuelve un elemento que complejiza el entorno y fomenta el desarrollo humano. Sin embargo, fue clave para nuestra investigación el hecho de identificar si estos elementos discontinuos surgen con una intencionalidad pedagógica o si se dan por azar.

Otro documento fundamental para reseñar en esta investigación fue el realizado por la Universidad de Antioquia en convenio con la Gobernación de Antioquia. Esta propuesta denominada “Tejiendo vínculos. Propuesta de articulación entre Preescolar y Primero” (2007) surgió debido a que se reconoció que siempre han existido unos baches que generan fragmentación en el proceso educativo de los niños. Los cuales, según lo planteado, son consecuencia de deserción escolar, del aprendizaje mecanicista y descontextualizado, del desencuentro comunicativo entre

⁸ Recopilado de la Guía No. 8 del MEN, Informe de recomendaciones del estudio cualitativo del proceso de articulación de la Educación Inicial y el Preescolar realizado en siete entidades territoriales, en el marco del convenio 682 de 2012, celebrado entre el Ministerio de Educación Nacional, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF y la Fundación Plan.

⁹ La autora entiende Preescolar como una etapa que comprende tres niveles, párvulos, pre-jardín, jardín y transición (Preescolar).



del texto realizó un proyecto de formación para 360 docentes que se encontraban en diversos municipios de las subregiones de Antioquia.

A modo de cierre, en relación con los antecedentes investigativos, vimos como la mayor preocupación ha estado en el tránsito que hacen los niños de Preescolar al grado Primero, en vista de esto es que retomamos algunos elementos de estas investigaciones, con el fin de observar que ha pasado con estos niños que están experimentado un tránsito previo al que se estipula en las investigaciones, puesto que no deja de ser un tránsito con la misma importancia e implicaciones para el desarrollo de los niños.

5. Marco teórico

Teniendo en cuenta el sentido de la investigación se hizo necesario precisar algunos de los conceptos centrales que fueron abordados; para ello se tuvieron en cuenta los aportes de diversos autores que nos ayudaron a aclarar a que aludimos cuando hablamos de transición, tránsito armonioso y su diferenciación con el tránsito exitoso, de la noción de infancias, y en qué consiste la atención integral a la Primera Infancia, así como también la Educación Básica y el Preescolar.

5.1 Hacia una conceptualización de la transición

Fue necesario, para poder entender la noción de *transición* hacer un compendio de significados o elementos claves que estén expuestos en algunos trabajos o investigaciones que la hayan definido, esto con la intención de tener un amplio abanico de concepciones que nos permitiera reconstruir una propia la cual retoma aquellos aspectos con los cuales exista mayor afinidad o relación.

Inicialmente, se retomaron los aportes sobre la noción de *tránsito* desde lo que se estipula por el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia (CIPI): “no son los niños quienes deben adaptarse a las condiciones



o experiencias predefinida por el entorno educativo”, en tal sentido, el mismo documento plantea que “es el entorno educativo el que les debe acoger, retarles y responder a sus características,

particularidades, capacidades y potencialidades” por lo tanto, inferimos que los procesos de transición se deben caracterizar por una lectura que hace el entorno educativo de las capacidades que el niño ha ido desarrollando a lo largo de su experiencia en otros espacios tales como los CDI.

En segundo lugar, la guía realizada por la Fundación Bancolombia, la cual se ha posicionado como uno de los documentos centrales a la hora de aludir a las transiciones en la primera infancia, propone entenderlas desde el planteamiento de Córnick y Dulkenberg (2009) como

El paso que da el niño/a acompañado de sus padres y docentes, de una institución educativa o de cuidado a otra; paso para el que se encuentra preparado y en el que experimenta proximidad y continuidad con el nuevo ambiente debido a un currículo que se ajusta a su nivel de desarrollo, y a profesores preparados que están interesados en conocer al niño/a y su experiencia pasada. En ese paso, los padres deben sentirse acogidos y apoyados por la nueva institución educativa o cuidado, en función a políticas que promueven su participación. Una transición exitosa en la primera infancia es más probable que se dé si existe un marco regulatorio y político común que favorezca la continuidad de las experiencias (p.13).

En esta definición se habla de transición involucrando una serie de sujetos que están en torno a este momento de cambio, por lo tanto ya no solo se habla de la experiencia infantil sino que también se alude a la participación y la preparación de padres, profesores y, al igual que en la definición anterior, se le delega una responsabilidad al nuevo entorno que acoge al niño.

Otro punto de vista es ofrecido por Vogler et al (2008) quienes en el documento “La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas” ven las transiciones como “procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida” dicho proceso suele estar caracterizado por estar ligado al proceso de cambio de la persona, por lo tanto puede estar referido a su apariencia, sus actividades, su estatus, su roles y responsabilidades. Además, los autores mencionan que estos



cambios pueden estar relacionadas con el espacio físico y social o “modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionados por la cultura”.

Estos mismos autores mencionan que estos procesos que vive el sujeto, hacen necesario que en él se realicen “ajustes psicosociales y culturales” (p.10), los cuales deben darse dentro del marco de lo cognitivo, lo social y lo emotivo. En tal sentido, el proceso de evolución o cambio está determinado por la capacidad que tenga cada sujeto de “ajustarse” a la eventualidad por la que está atravesando.

Desde otra perspectiva Alvarado y Suárez (2010) la definen como los “momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela”. Igualmente, Zorelys León (2011) desde el contexto venezolano menciona que “las transiciones son momentos que el niño o niña se ve obligado vivir a causa de la estructura del sistema educativo”. Por un lado, las primeras autoras reconocen el potencial de desarrollo humano y aprendizaje que traen consigo los procesos de cambio o transición y, por otro, León plantea que son momentos que se deben dar ya que son inherentes al sistema educativo.

El documento “Las transiciones en la primera infancia: Una mirada internacional” retoma el aporte de autores como Kraft-Sayre & Pianta (2000) y Peralta (2007); quienes se han preocupado por entender en qué consiste la transición. De allí, se recogieron algunas ideas que son vitales para la construcción de nuestra propia visión.

En primer lugar, desde los aportes de Kraft-Sayre & Pianta (2000) el documento retoma la existencia de un “modelo ecológico-dinámico” el cual relacionamos con el aporte de Urie Bronfenbrenner (1994) puesto que se alude a “sistemas y subsistemas sociales” que son caracterizados porque cambian las relaciones intrapersonales y las características (el hogar, el centro de cuidado, el preescolar, y la escuela). De igual forma, el movimiento del niño a través de



est. sistemas hace que exista una influencia mutua; en tal sentido, no sólo se plantea la pregunta por “cómo o cuán preparados están los niño/as para transitar de una instancia educativa” sino también “cuán preparadas están las instancias educativas y de cuidado para recibirlos”.

Por último, en el texto “Las transiciones en la primera infancia: Una mirada internacional” Peralta (2007) identifica tres elementos o “subprocesos” que caracterizan la transición en los niños. En primera instancia, la continuidad porque “va dando la estabilidad y comprenden la aplicación de principios”. Seguidamente, los subprocesos de progresión que aluden a “la complejización paulatina de aspectos que han venido desarrollándose: habilidades, destrezas, etc.” (p.5). Y, en tercer término, los de diferenciación que “involucran aspectos nuevos, que se incorporan propios de la etapa siguiente: práctica de nuevas normas, roles, relaciones, actitudes, códigos, etc.” (Peralta, 2007, citado en Las transiciones en la primera infancia: Una mirada internacional, 2009).

En resumen, y una vez reconocidas e interpretadas algunas de las definiciones que a nivel global se encuentran sobre la noción de transición, nos atrevemos a elaborar una definición que retoma algunos de los elementos que fueron arrojados por los planteamientos expuestos en líneas anteriores. En efecto, entendemos la transición como aquellos momentos de crisis a los cuales nos exponemos todos los seres humanos a lo largo de nuestra vida, pero ya que se habla en sentido plural de momentos, existen varios tránsitos que surgen debido a la necesidad innata que tiene el ser humano por clasificar y organizar su entorno. El tránsito que propiamente compete a esta investigación se ubica en un contexto educativo y se centra específicamente en el ingreso a la educación oficial. Por lo tanto, cuenta con la participación de unos individuos particulares tales como los niños, los padres de familia, los acudientes y los maestros o agente educativos, quienes vienen siendo los actores que mediante sus acciones intervienen en este proceso.

1 8 0 3

Puede decirse que el proceso educativo está caracterizado o pensado a partir de los tránsitos, puesto que toda su organización lógica está dada por movimientos ascendentes en diferentes niveles. Algo característico de la transición es que está pensada en pro del “desarrollo humano” (concepto que es retomado de los aportes de Alvarado y Suárez, 2010), por lo que cada espacio



tendría que hacerse responsable de buscar y entender las experiencias que el individuo ha construido en otros espacios previos, para lograr plantear objetivos que permitan ese “desarrollo humano”. Es decir, que coincidimos con varios autores cuando subrayan que es el entorno quien debe preocuparse por acoger al niño y construir a partir de su ritmo y no es éste quien deba, de manera arbitraria, irse acoplando al nuevo espacio.

Además de todo lo ya expuesto, en la educación, a la noción de tránsito se la ha venido acuñando un adjetivo que se volvió determinante para entender la implicación que tiene la organización o coordinación que debe existir entre los entornos por los que se transita. En este orden de ideas, se hizo clave problematizar y hacer una caracterización que posibilite enmarcar algunas de las diferencias que atañe a ambas palabras para visualizar cuando se habla de tránsito armonioso o tránsito exitoso. Si se mira detenidamente qué se entiende por éxito se encuentra que etimológicamente la palabra éxito viene del latín “exitus” que significa salida. En el castellano suele ser una palabra acuñada a un buen fin en los negocios o suele ser un sinónimo de triunfo. Al igual que en la comparación antes expuesta se alude al fin de un producto o de una experiencia, pero no comprende el proceso en sí.

Por otro lado, la palabra armonía hace alusión a la unión de una serie de elementos para obtener un orden placentero, de esta manera se refiere el Ministerio de Educación Nacional, en la “Ruta del proceso de transición armónica de los niños y las niñas al sistema educativo formal: Grado transición”, donde describen una serie de actividades tanto técnicas como pedagógicas, que se articulan para orientar el camino mediante estrategias de acceso y seguimiento para la permanencia, como apoyo para la transición armónica de los niños y las niñas.

Por lo tanto, dentro del desarrollo de esta investigación hablamos de armonioso puesto que existen varias razones para hacerlo. En primer lugar, porque nos acogemos al documento “Transiciones armónicas en el entorno educativo el paso de la educación inicial al sistema escolar”, el cual es expedido por la Gobernación de Antioquia y el programa Buen Comienzo durante el periodo de 2012-2015, éste podría resumirse diciendo que la transición armoniosa es



entendida, de forma inferencial como un proceso en el que se piensan detenidamente todos los elementos que conforman el escenario educativo, puesto que se tienen en cuenta aspectos técnicos y pedagógicos.

Esto nos lleva a reconocer la segunda razón, cuando se habla de armonía se están teniendo en cuenta los elementos que de forma inherente hacen parte del proceso de transición; tales elementos no hacen alusión únicamente al espacio físico, sino que comprenden, tanto los procesos metodológicos como a los agentes que hacen parte de éste, que vendrían siendo directivos y profesores del entorno educativo, por un lado y, por el otro, el niño con su grupo familiar.

5.2 La educación inicial en el marco de una atención integral

Hay que reconocer que la preocupación por la infancia es algo relativamente reciente, que empieza a tomar mayor fuerza a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Empiezan a surgir algunos tratados de reconocimiento sobre los derechos de los niños que se formalizan con la Convención Internacional de los Derechos de los Niños en 1989, Ley que implica a los Estados que se acojan a ella, a adoptar medidas necesarias y dar efectividad y cumplimiento de los derechos que allí se postulan para proteger la infancia. Colombia como Estado parte que se acoge a lo establecido por esa Convención poco después de instaurada, ha ido adquiriendo mayor interés y preocupación por dar un lugar a la infancia.

En esta medida, hace alrededor de quince años se empezó a dar un reconocimiento a los niños como “el presente de Colombia” (MEN, 2014, p.10.), buscando ofrecerles mejores condiciones y oportunidades educativas para que se reconozcan como “sujetos de derecho y seres sociales diversos con singularidades”. Es por ello que la atención a la infancia ha ido dejando de ser vista únicamente en función asistencial, que responda únicamente a las necesidades básicas de los niños para pasar a entender y atender la infancia desde una dimensión integral, es decir, ofreciendo protección, nutrición, salud y educación.



De esta manera, se han ido desarrollando una serie de políticas públicas orientadas específicamente hacia la promoción de la atención integral de los niños menores de 6 años destacando el papel de la familia, el Estado y la sociedad para el cumplimiento de sus derechos. Para ello, se ofrecen programas de atención, protección y proyectos que, de una u otra forma, inciden de manera significativa en la generación de mejores condiciones para los niños y sus familias, convirtiéndose en oportunidades de avance integral.

Es así como desde el documento N° 25 del MEN (2014), se plantea que la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre, viene impulsando un conjunto de acciones intersectoriales y articuladas que están orientadas a promover y garantizar el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque de derechos, el cual se constituye en un horizonte de sentido para asegurar que cada niño cuente con las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia.

Entender la educación inicial bajo el marco de la atención integral implica reconocer los diversos elementos que configuran al ser humano como sujeto integral específicamente en los primeros 6 años de vida. Por lo anterior, toda acción pedagógica debe estar atravesada por las capacidades, actitudes, vínculos y comportamientos de los niños, posibilitando establecer relaciones de convivencia y socialización con personas diferentes a las de su entorno familiar, para que puedan conocerse y desarrollar su autonomía, explorar el medio, descubrir nuevos entornos, nuevas formas de expresión, disfrutar del juego, el arte, la literatura, y en sí adquirir diversas experiencias significativas que respondan a una perspectiva de inclusión, diversidad y equidad, con el fin de que se les permita ampliar el mundo, las maneras de verlo y relacionarse con él y con las personas que están a su alrededor.

1 8 0 3

En este mismo contexto, la Comisión Intersectorial de Primera Infancia –CIPI- ha considerado dos modalidades de atención para dar garantía al desarrollo integral de los niños y brindar una educación inicial de calidad desde la gestación hasta el momento previo a su ingreso al Preescolar. La primera es denominada modalidad de educación familiar, consiste en proveer el apoyo y



acompañamiento necesario a las familias para promover el desarrollo de los niños mediante el cuidado, la crianza y la educación. Por otro lado, está la modalidad institucional con los Centros

de Desarrollo Infantil CDI, los cuales coordinan lo que se estipula desde el Estado y brindan las acciones necesarias que buscan dar garantía a los derechos de los niños teniendo en cuenta la salud, la nutrición y la formación, involucrando a las familias y contando con la colaboración de diversos profesionales idóneos para brindar una atención integral.

5.3 El tránsito y la relación con las brechas generacionales.

Para reconocer desde donde se entiende la noción de infancia y cómo está se articula con la transición, fue necesario retomar los aportes del profesor Klaus Runge (2016)¹⁰ quien argumenta que los seres humanos generan dentro de sus prácticas cotidianas distinciones de manera inherente, y en esa medida se forman organizaciones sociales dentro de las cuales se reconoce la organización generacional, donde se enmarcan una serie de características con la función de hacer una diferenciación del niño en relación con el adulto.

De igual modo, esas cualidades que el adulto le asigna al niño determinan ciertas formas de relacionarse, comportarse, o pensarse espacios que son específicos para ellos y como consecuencia de la relación que existe entre ambos es que la infancia es definida a partir del déficit o incompletud. Al mismo tiempo, estos discursos dirigidos a la infancia van siendo permeados por los contextos históricos-culturales, es por ello que vemos como a lo largo de la historia se van dando nuevos entornos físicos con características particulares que surgen en pro de atender las necesidades que van surgiendo alrededor de la infancia y es dentro de esta distinción que surgen los centros de atención para niños, justamente por la necesidad de atender a una población que se encuentra en proceso de desarrollo (déficit o incompletud). No obstante, estos espacios con el tiempo se han ido pensando desde diversas disciplinas y es por ello que se ha llegado a entender

¹⁰ Estos aportes son tomados de una sesión del profesor Andrés Klaus Runge en la cual el objetivo era reconocer la infancia como una construcción histórico-social (U. de Antioquia, 17 de Octubre del 2016).



que tanto los CDI como los Preescolares son entornos necesarios y “estimulantes” que potencializan el desarrollo integral¹¹.

En relación con lo anterior el profesor Runge retoma los aportes de Siegfried Bernfeld quien en un reconocimiento que hace a las dinámicas de las instituciones menciona que “la organización de estas interviene en la construcción de la infancia”. Puesto que los niños y niñas adquieren determinados comportamientos de acuerdo al entorno que los rodea, ya que estos se vuelven determinantes en la construcción que el niño hace, incluso de sí mismo. En vista de que estos espacios son pensados por los adultos, el niño se está construyendo a partir de lo que el adulto le está ofreciendo. Por lo tanto, esta investigación se concentró en dos espacios diferentes que, a partir de sus prácticas han venido construyendo una noción de infancia que puede o no estar relacionada.

Es justo desde esta preocupación que surgen trabajos como el de Mariano Narodowski y Carolina Snaider (2017) titulado *¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa* donde se expone que desde el 2014, en Argentina se empieza a ofertar educación a niños desde los 0 años de vida; la preocupación radica en ver cómo se generan espacios de atención donde desde tan temprana edad y gracias a los cambios que se vienen dando en las prácticas culturales¹² se están pensando y generando cada vez más espacios en donde, de forma muy temprana, se está poniendo al niño en entornos educativos.

Además de esto el mismo profesor Runge en el texto “La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseuniano” (2015) muestra una perspectiva bastante interesante donde, relaciona la aparición de la infancia con el discurso de la educación, puesto que la infancia reconocida en su “incompletud” debe ser educada para poder

¹¹ El desarrollo integral a diferencia de la atención integral, se entiende como un proceso individual que está enmarcado por la mirada dimensional del hombre.

¹² El texto expresa que es la inserción de la mujer al mundo laboral una de las razones por las cuales se da esta hiperescolarización en la infancia.



llegar a ser un “adulto”. Es por esto que se puede relacionar el discurso de la educación donde es clave la organización lógica por grados ascendentes, donde cada grado se torna más complejo que el anterior. Por lo tanto, si el discurso de la educación es éste y reconoce a la infancia como sujeto que debe irse complejizando hasta lograr ser un adulto; el tránsito o el transitar se vuelve una característica innata que debe vivir la infancia en su proceso de “evolución”.

5.4 El Preescolar como parte de la Educación Básica

La educación infantil que surge inicialmente como una alternativa a la necesidad de las familias por trabajar y no tener con quien dejar a sus hijos, se destacó por tener un carácter más asistencial y de cuidado que realmente educativo; sin embargo, se plantea que con el paso del tiempo fueron apareciendo pedagogos que empezaron a pensarse propuestas con un carácter más formativo a fin de superar el asistencialismo. De esta manera, se empezaron a consolidar una serie de paradigmas dentro del campo de la educación infantil que tenían en cuenta las capacidades intelectuales de los niños.

Se estipula que en Colombia los primeros Centros de Educación Preescolar aparecieron a principios del siglo XX; sin embargo, la mayor parte de estos eran de carácter privado y solo eran asequibles para los niños de las familias más pudientes. Más adelante, en 1968 se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con el propósito de brindar protección a menores de 6 años. Para ese entonces la Educación Preescolar comprendía la atención de los niños desde los primeros meses de vida hasta los 6 años, lo cual se daba en sala cunas, guarderías y otros programas que promovían la educación y el desarrollo infantil desde “la interacción consigo mismo, con los otros y con el entorno”. De allí se parte con la iniciativa de trabajar desde los cinco momentos pedagógicos (bienvenida, vamos a explorar, vamos a crear, vamos a jugar, vamos a comer y vamos a casa), aspectos que aún son vigentes.

En 1994 con la finalidad de estimular el ingreso a las escuelas públicas de los niños menores de 6 años, contrarrestar los altos índices de repitencia en la Educación Básica Primaria y mejorar



la calidad de la educación colombiana, se expide la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), donde se decreta en el Artículo 11 que la educación formal se organizará en 3 niveles: a) El

Preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La Educación Básica que se desarrollará en dos ciclos, Primaria y Secundaria, y c) La Educación Media.

De esta manera, se entiende el Preescolar como el grado previo obligatorio para ingresar a la Educación Básica, al cual acceden los niños generalmente a los 5 años o próximos a cumplirlos. En este nivel, denominado también Grado Cero o Transición se propende por brindar un desarrollo integral trabajando desde las diferentes dimensiones del desarrollo humano a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas que siguen los lineamientos pedagógicos para la educación Preescolar.

6. Metodología de investigación

La preocupación por proponer una metodología en un proceso de investigación, radica en que posibilita tener una mirada encaminada al objetivo planteado. Pensemos en un proceso de investigación donde no se tenga clara esta ruta procedimental; cualquier elemento podría ser importante, generándose así un caos informacional que no tendría ni rigurosidad, ni validez. En tal sentido, este trabajo investigativo estuvo basado en la propuesta que se hace desde el documento ¡Todos listos!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo (MEN, 2015) donde se postulan desde el enfoque gubernamental 11 hitos que eventualmente permitieron reconocer investigativamente en el ámbito educativo las continuidades y discontinuidades en el proceso para acompañar la transición entre los procesos de atención integral a la primera infancia (en el caso específico de esta investigación los CDI) y el Preescolar. En esta medida, cada hito se constituyó como una categoría preestablecida o punto clave para analizar. En ese orden de ideas, se consideraron los siguientes aspectos:

- **Organización del trabajo pedagógico:** Consiste en analizar el sentido y objetivo de que los niños estén en el CDI y Preescolar y cuáles son las estrategias que desde ambas instituciones se implementan para lograrlo.



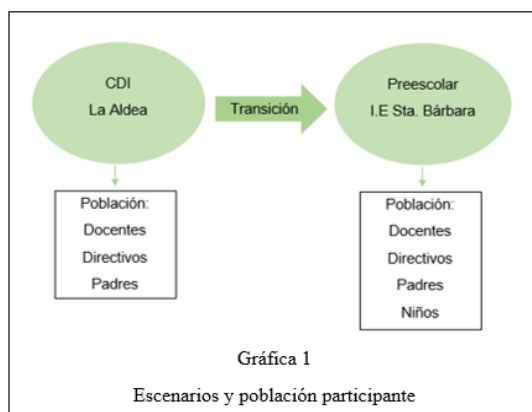
- **Tiempos:** Reside en identificar la edad de ingreso, la organización de la rutinas y los horarios de jornada de cada institución.

- **Rol de las niñas y los niños:** Concepción que tienen padres, docentes y directivos acerca de los niños y cómo esta determina las maneras de relacionarse con ellos.
- **Rol de los maestros, maestras y agentes educativos:** Analizar las concepciones, expectativas sociales e institucionales que tienen de sus roles dichos agentes involucrados.
- **Ambientes educativos:** Identificar las condiciones físicas y la disposición del espacio en ambas instituciones, y analizar cómo inciden estas en el desarrollo del trabajo con los niños.
- **Normas y pautas de convivencia:** Indagar por los aspectos que se tienen en cuenta en la elaboración de normas y pautas de convivencia para favorecer las relaciones de los niños y los docentes.
- **Presencia de las actividades rectoras de la infancia:** Reconocer en la puesta en escena de las planeaciones el desarrollo de actividades artísticas, de exploración del medio, el juego y la literatura.
- **Relación con las familias y cuidadores:** Indagar por el nivel de participación que tienen las familias o cuidadores y las estrategias que implementa la institución para involucrarlas y hacerlas partícipes del proceso de formación de sus hijos.
- **Evaluación y/o seguimiento al desarrollo:** Identificar cómo se miran y se acompañan los diferentes ritmos del desarrollo y aprendizaje de los niños.
- **Expectativas de familias y maestras, maestros y agentes educativos:** Analizar cómo varían del CDI al Preescolar las expectativas de la familia y los maestros en cuanto al proceso de los niños.
- **Conformación de grupos:** Identificar la cantidad de niños en los grupos y cómo inciden en el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Para la toma de datos se tuvieron en cuenta los discursos de algunos de los padres que acompañan a sus hijos, el de los docentes y directivos de ambas instituciones (CDI y Preescolar) y la participación de los niños de Preescolar que pasaron por el CDI La Aldea. Por tanto, se utilizaron técnicas como la entrevista semi-estructurada para docentes, directivos y padres o acudientes, talleres que se llevaron a cabo con los niños y constantemente durante las visitas se



hicieron observaciones participantes. Una vez recogidos los datos, se sistematizaron y posteriormente se procedió al análisis.



6.1 Escenario de investigación

Esta investigación se llevó a cabo en el CDI La Aldea, ubicado en el área rural del municipio de Rionegro, específicamente en la vereda Galicia, donde se atienden 80 niños del sector, distribuidos en subgrupos (Párvulos, Pre-jardín y Jardín). El operador de dicho centro es la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral -COREDI- con la cual la Universidad de Antioquia tiene desde el 2016 un convenio establecido.

Así pues, al momento de elegir la otra institución para llevar a cabo el ejercicio investigativo, fue necesario indagar por las escuelas a las que comúnmente ingresan los niños que egresaban de La Aldea, encontrando que la mayor parte de los niños se dirigen al Preescolar de la Institución Educativa Santa Bárbara, ubicado también en zona rural de Rionegro, en el kilómetro 6 del camino para la vereda Santa Bárbara. Dentro de este Preescolar se han identificado 15 niños que provienen del CDI La Aldea. Esta institución tiene como misión “Formar integralmente para la vida, desarrollando valores éticos y morales



6.2 Enfoque, tipo de investigación

La investigación está basada en un enfoque cualitativo, el cual es entendido como un tipo de investigación que busca comprender e interpretar la realidad a partir de la participación de los individuos que están inmersos en el contexto; se trata de desarrollar un ejercicio hermenéutico donde la participación del sujeto sea central, puesto que permite acceder a la información de forma explícita y directa. Desde los planteamientos de Bizquerra (2004) se puede inferir que es una investigación fundamentada en el paradigma interpretativo, el cual se caracteriza por tener en cuenta la interacción humana puesto que sus emociones, su forma de expresar sus opiniones sobre determinada situación, representan la fuente principal de la información, dado que

el estudio de la realidad educativa parte de su consideración en tanto que una *construcción social* resultante de las *interpretaciones subjetivas* y los *significados* que le otorgan las personas que la protagonizan. Por lo tanto, los hechos no se agotan en las manifestaciones objetivas de los fenómenos ni pueden ser entendidos por referencia a explicaciones causales. Desde este enfoque, el énfasis se pone en la *perspectiva de los participantes* durante las interacciones educativas con un intento de obtener *comprensión en profundidad de casos particulares* (p.72).

Así mismo, se considera un estudio de caso ya que la investigación se centró únicamente en la transición entre dos entidades educativas, el CDI “La Aldea” y el Preescolar de la Institución Educativa Santa Bárbara; de igual forma, para la recolección de la información se tuvo en cuenta específicamente el proceso de aquellos niños que han pasado de dicho CDI al Preescolar.

Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas. Y para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

6.3 Instrumentos

En este proceso se acudió, en primera instancia, al análisis documental. Se tuvieron en cuenta el documento rector del CDI, el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa y otros documentos oficiales en donde se contemplan aspectos normativos en torno a la atención y al proceso de transición que se deben brindar en los escenarios de investigación y de los requisitos que desde entes gubernamentales se le exigen a estos; dado que, estos instrumentos se convierten en una “fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito” (Bizquera, 2004, p.349) ofreciendo de paso la posibilidad de visualizar, de qué manera las entidades investigadas, están aplicando o no las condiciones para el tránsito armonioso.

Así mismo, para lograr los objetivos planteados se implementó con docentes, directivas y acudientes la entrevista semi-estructurada, la cual se caracteriza por ser un recurso flexible y aparentemente más espontáneo, por lo que no exige tanta rigurosidad en el orden ni en la profundidad en que se desarrollen las preguntas.

Además, se tuvo en cuenta la observación participante, entendida como un instrumento que nos permite como investigadoras observar y, al mismo tiempo, ser parte de la realidad propia de cada contexto, lo que posibilita tener un acercamiento directo con las dinámicas que se dan en la cotidianidad de un grupo determinado. Para el caso particular de esta investigación fue sustancial utilizar este instrumento ya que “para poder captar la realidad desde el punto de vista de los protagonistas, el investigador debe convivir, compartir, acompañar al grupo en todas las situaciones cotidianas que conforman esta realidad” (Mead, Blumer & Goffman, año, citados por Massot, Dorio & Sabariego, 2004) Además, un valor agregado que tiene el trabajar con la observación es que permite realizar confrontación entre el discurso escrito, el discurso oral y la práctica cotidiana.



radica en que nos da la posibilidad de conocer de primera mano algunas de sus vivencias en ambos contextos. Comúnmente, el taller es utilizado en los procesos de enseñanza aprendizaje; sin embargo, es de resaltar que también puede convertirse en herramienta valiosa para obtener información. Al respecto, Rodríguez (2012) destaca su carácter multifuncional y menciona que, además de posibilitar enseñar y aprender, permite recolectar, interpretar y sistematizar información en la investigación educativa, debido al carácter comunicativo, pedagógico y didáctico.

6.4 Aspecto ético

Para llevar a cabo la investigación y proceder con la recolección de datos se tuvo en cuenta en un primer momento presentar la autorización a los participantes (docentes, directivos y padres), donde se informó por escrito, aspectos generales de la investigación y el fin de la información recolectada. Los participantes tuvieron la libertad para decidir si participan o no de dicha investigación. Posterior a esto, se realizó una autorización para los padres o acudientes de los niños que participaron de los talleres, donde se especificó que los niños serían grabados en audios, y saldrían en fotografías, aclarando que dicha información solo será utilizada para llevar a cabo el análisis por parte de las investigadoras.

A nivel general, se informó que la publicación de la investigación se presentará sin citar sus nombres o, en dado caso, se utilizarán nombres ficticios, además, será confidencial o de uso exclusivamente académico.

7. Resultados y análisis

Espacios llenos de colores, movimientos y ruidos, esas son las sensaciones iniciales al ingresar al CDI y a un Preescolar; para el espectador ambos espacios son iguales, se pensaron para los niños. Sin embargo, para el ojo de un pedagogo infantil estos espacios representan oportunidades, objetivos, experiencias y problemáticas, constituyen en una palabra investigación. Desde la mirada pedagógica las visitas a los Centros, permitieron complejizar lo que allí sucedía encontrando



La primera reflexión consiste en la descripción y reconocimiento de aquellos actores y las relaciones que se tejen y hacen parte del proceso de este tránsito educativo, encontrando a las familias, al agente educativo, al docente y al niño como los actores principales. La segunda reflexión alude a todo aquello que tiene que ver con la organización del trabajo pedagógico, principalmente en temas como las estrategias metodológicas, los recursos didácticos, la implementación de las actividades rectoras de la infancia, los procesos de evaluación y las experiencias de articulación que vinculan al CDI y al Preescolar.

En tercer lugar, la reflexión tiene que ver con el manejo del tiempo, es decir, allí se contemplan asuntos relacionados con las rutinas, las jornadas de permanencia en la institución y demás asuntos relacionados con la percepción del tiempo. Por último, los hallazgos que tienen lugar en el reconocimiento de los espacios y la ambientación del CDI y del Preescolar, los cuales permitieron describir las variaciones o los nuevos espacios en los que transita el niño.

8. Categorías

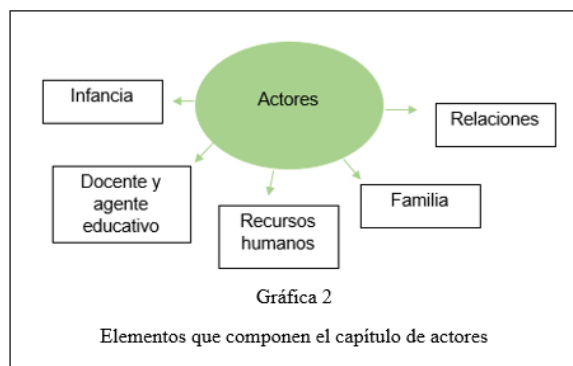
8.1 Actores

Los escenarios tienen sentidos y son definidos a partir de los seres que los habitan y, aún más importante, la forma en cómo ocurren las relaciones entre estos. Es por ello que este apartado se ocupa de describir las concepciones sobre infancia, docente, agente educativo¹³ y familia que circulan dentro del CDI y del Preescolar; para, posteriormente destacar algunas características

¹³ Cabe resaltar que a lo largo de este trabajo se mencionarán constantemente las palabras “Docente” y “Agente Educativo”, haciendo referencia respectivamente a la Docentes de Preescolar y CDI.



sobre la forma en que se relacionan entre sí. A partir de esto se destaca la importancia del acompañamiento del docente y agente educativo¹⁴ durante el proceso de tránsito.



8.1.1 Concepción de infancia.

A la hora de referirse a la noción infancia, es imprescindible entender que alrededor de esta se ubican diversos discursos que determinan las formas de relacionarse y esto a su vez está enmarcado por momentos históricos y por los contextos, varios ejemplos sobre este asunto son desarrollados por Lloyd DeMause (1974) quien, de forma detallada expone las diversas formas de comprender y relacionarse con la infancia en el trasegar del tiempo.

Ahora bien, cuando se entra en el CDI se encuentra una infancia vulnerable, que necesita ser atendida de tal forma que se garantice un proceso de desarrollo y crecimiento adecuado; así se percibe desde el discurso de la agente educativa y de la coordinadora y por ende en sus prácticas. Desde otro lugar, en el Preescolar, se encuentra una infancia que se prepara para ser escolarizada, en efecto el Preescolar tiene como propósito un proceso de “asimilación” al entorno escolar, desde la Ley 115 de 1994 se entiende como un proceso de aprestamiento.

¹⁴ Esta diferenciación entre Docente y Agente Educativo, se debe a los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, desde donde se plantea que el Agente Educativo es quien agencia del desarrollo de los niños menores de cinco años, mientras que el Docente es quien desempeña una labor suscrita a un Proyecto Educativo Institucional.



ambos entornos se ubican en el discurso que relaciona la infancia con el mejor futuro, perpetuando así la incapacidad de comprenderla como un presente, y es por ello que estos surgen alrededor de nociones como crecimiento, desarrollo y preparación. Victoria Álzate (2003) complejiza esta visión cuando habla de la noción “menor en situación irregular” donde expone que el intervenir la infancia como futuro empieza a tornarse como una necesidad egoísta del adulto, pues este ideal empieza a generar en la sociedad prejuicios que ven esa infancia como un potencial peligroso y con ello, crece la necesidad de crear instituciones con carácter de protección o de rehabilitación que albergan y “transforman” esa infancia que representa un riesgo. Elementos que son bastante diciente sobre este asunto y muestra el trasfondo de ciertos discursos que permean la pedagogía y sobre todo las prácticas pedagógicas.

De igual modo, tanto en CDI como en Preescolar se habla de primera infancia, noción que refleja la subcategorización que se le viene haciendo a la infancia, es al entenderla desde esta lógica que se empiezan a necesitar y surgir más y más espacios especializados para atender estas categorías que emergen. El autor Runge Peña (2015) menciona que “el reconocimiento de la niñez y de la necesidad de una nueva educación ‘conforme’ a ella, no hace sino darle un nuevo grado a las formas de sujeción a las que se somete el niño”. (p.76). Esto relacionado con las categorías que emergen sobre la infancia ayuda a visualizar cual es el papel que cumple la pedagogía y la educación en esa concepción de infancia, ya que de los discursos que de ella emanan depende la forma en la que el adulto se relaciona y concibe al niño.

Ambos espacios comparten unas ideas del discurso que van en vía hacia la infancia como futuro, sin embargo, el que el Preescolar se entienda como la preparación para la escolarización complejiza las dinámicas, mientras que en el CDI donde se atiende una infancia vulnerable existe una mayor preocupación por el cuidado de los niños, entendiendo el cuidado desde el dar y proteger, el brindar alimento y el llevar un seguimiento al proceso de crecimiento. No en vano el servicio de CDI está determinado por el puntaje en el SISBEN y aquí nos podríamos detener un poco para entender desde Mariano Narodowski (2013) la discusión frente a la infancia desrealizada e hiperrealizada; de acuerdo a la capacidad económica en la que se encuentre su entorno, puesto



que se da a entender que el CDI se ocupa de dar a la infancia desrealizada una gran parte de elementos a los que no tienen acceso por la economía familiar.

En tal caso el CDI se vuelve un entorno garante de derecho, que aprecia otra concepción de infancia y es el niño como sujeto de derecho, asunto que es problematizado por Redondo (2015) que reconoce el carácter asistencialista de la atención a los niños, donde se pueden leer las dinámicas del CDI, pero que se vuelve “la preponderancia de las retóricas prolijas sobre los derechos de la infancia que no alteran los núcleos duros de la reproducción de la desigualdad”. (p.157) El trabajo de esta autora se torna una crítica a la relación que tiene la infancia con lo político, dado que se limitó a los derechos ya establecidos sin reconocer nuevas posibilidades de involucrar a los niños quienes se ven afectados directamente por las dinámicas que se vive dentro de ésta.

Desde otro punto de vista, la noción de socialización se torna como una de las determinantes dentro de la concepción sobre la primera infancia; esto se refleja en el discurso de una madre cuando se le pregunta sobre su sentir acerca de la edad en la que ingresan los niños al CDI

yo conozco un niño de dos años que no hablaba, no decía nada y a los dos meses de estar yendo a la guardería ya empezó a decir papá, mamá, y a pedir ir al baño solo. Hacía más cosas que antes, en cambio él en la casa no hacía nada (entrevista, 2017).

El hecho de que los niños salgan del entorno familiar y conozcan otras personas adultos y pares se volvió central dentro del discurso que justifica la creación de estos espacios y caracteriza la subcategoría primera infancia. En conclusión, se pueden leer varias formas de concebir la infancia dentro de estos espacios; sin embargo, existen algunas similitudes como la infancia y el futuro, la infancia sujeto de derechos y de todo ello deriva la infancia como un espacio que es necesario intervenir y pensar, trabajo del cual precisamente se ocupa hoy en día la Pedagogía como ciencia.

8.1.2 Concepción de maestro y agente educativo.



Inicialmente, es importante mencionar que el hecho de referirnos por un lado a docente, y por otro a agente educativo cuando se habla del Preescolar y el CDI respectivamente, se debe principalmente a asuntos formales denotados por el Ministerio de Educación Nacional, puesto que desde allí se define que los adultos que acompañan la crianza de los niños menores

de cinco años, y que satisfacen sus necesidades básicas cotidianas (protección, nutrición, salud o educación) interactúan de una u otra manera con el niño y la niña, que agencian su desarrollo; es por ello que el perfil de agente educativo abarca la diversidad de personal que se vincula con la atención integral de la primera infancia, sin embargo en este proceso de investigación cuando nos referimos a agente educativo, aludimos únicamente a la persona que acompaña a los niños todo el tiempo, y a quien los niños llaman “profe”.

Por otro lado, desde el Ministerio de Educación se describe al docente bajo una función educativa suscrita dentro del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos, aspecto que incluye procesos de enseñanza - aprendizaje, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los procesos, de igual forma se plantea que los docentes deben atender a la comunidad, en especial a los padres de sus educandos, e involucrarse en otras actividades que estén directamente relacionadas con el proceso educativo. De esta manera, se infiere que las formas de nombrar a unos y otros consisten más en un asunto de diferenciación entre instituciones, debido a que desde lo observado en el desarrollo de las prácticas cotidianas, se evidenció semejanza en las labores del agente educativo y de la docente del Preescolar, no encontrándose diferencias significativas.

Además, el Ministerio de Educación propone que dentro de las acciones que se desarrollan en los CDI, los agentes educativos le apuesten a la formación, donde se haga posible desde la intersectorialidad una labor educativa. De esta manera, se evidencia que dentro de las necesidades cotidianas, además de las acciones de cuidado y protección también se dan procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales implican realizar diagnóstico, planificación ejecución y evaluación, asuntos que en términos conceptuales corresponden al docente y que en efecto también los efectúa el



agente educativo, quien además menciona que “las planeaciones se hacen de acuerdo a los proyectos de aula [...]”; Los temas a trabajar se basan en los intereses de los niños [...]” y además “Todos los días se hace evaluación al final del día para ver si los niños están aprendiendo [...]”, todos estos asuntos permiten identificar cómo la labor del agente educativo se asemeja con la del docente.

Tomando distancia sobre estas distinciones formales que se hacen dentro de la documentación, y reconociendo que estas connotaciones figurales han cambiado a lo largo de la historia, es importante mencionar que dentro de esta investigación se encontró que tanto el agente educativo como el docente, son reconocidos como figuras de autoridad, mediadores del proceso de educación y por ende transformadores, de esta manera las familias depositan toda la confianza en ellos para que contribuyan al proceso de formación de sus hijos, lo que ha posibilitado además establecer relaciones positivas entre las familias y docente o agente educativo, según sea el caso.

Respecto a la labor de quienes acompañan el proceso de formación en la primera infancia, Zapata y Ceballos (2008) en su trabajo investigativo “Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia”, llevado a cabo en Chile y Colombia mencionan

la definición de un perfil y, en consecuencia, la conceptualización del rol que ha de asumir el educador o educadora que orienta los procesos formativos en la primera infancia, necesariamente debe estar planteado y sustentado desde la concepción y organización que de educación y atención infantil se tenga en un determinado contexto; dichas concepciones se hacen evidentes en el establecimiento de políticas, planes y programas dirigidos a la formación de las personas que atenderán este grupo de población (niños y niñas hasta los seis años de edad) (p.3).

De esta manera, vemos que los planteamientos desde los asuntos normativos a nivel nacional no coinciden mucho, sin embargo, desde lo planteado a nivel municipal con la estrategia “Cinco Pasitos para Crecer”, la cual se piensa un contexto particular, permite ver la coherencia y continuidad en el acompañamiento al desarrollo integral de los niños de dicho municipio y por



Por otro lado, es importante mencionar que las familias, consideran a las “profes”, como “segundas madres de los niños”, así lo expresan algunas madres acudientes debido no solo a la labor educadora, formadora y de cuidado que desempeñan con los niños, sino también por la cantidad de tiempo que comparten con ellos durante todo el año, hecho que va generando un vínculo afectivo entre “profe” y cada niño, finalmente docente y agente educativo terminan conociendo las realidades y particularidades de cada uno, lo que les exige flexibilidad y acomodación en el desarrollo de las prácticas, asunto que puede llegar a incidir en el proceso de transición de los niños.

Así mismo resaltan la labor que “los profes” desempeñan socialmente, por “entregarle conocimientos a los niños” posibilitar su desarrollo e incidir en su vida de adulto, ya que estos también consideran que de la educación que reciben desde niños dependerá su vida como adultos, y ante esto se plantea también en el trabajo investigativo de Zapata y Ceballos (2015) que

la primera infancia es la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta los seis años. Las experiencias vividas por los niños y niñas durante estos años influyen significativamente en sus posibilidades futuras. Estudios provenientes de diferentes disciplinas (neurociencia, psicología, pedagogía, sociología) demuestran que los primeros años son decisivos para el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales del individuo; y para que esto ocurra, hay que tener buenas condiciones de salud, nutrición, y ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo (p.4).

Finalmente, es en esta medida que se destaca la labor tan grande que realizan tanto agentes educativos como docentes, quienes en medio de todas las labores y funciones que desempeñan, educan y asisten, y se plantea que en resumidas cuentas ambos terminan realizando una misma labor, pues esta diferenciación en palabras de Estanislao Antelo, no va más allá de un asunto “gremial que denuncia la suposición de tareas [...]”, porque para educar es necesario entender y



8.1.3 Recursos humanos.

Al hacer referencia a los recursos humanos, se busca describir aquellos sujetos y las acciones que desarrollan en pro de la atención y trabajo intersectorial con los niños en la cotidianidad de un espacio y de otro, cuando se hace referencia a las personas, necesariamente se evoca la atención en la que se ve envuelto el niño. En este orden de ideas es clave mencionar el trabajo que se viene llevando a cabo en el municipio de Rionegro con la estrategia “Cinco Pasitos para Crecer Juntos”, un proyecto dirigido a la primera infancia, donde se ven inmersos los CDI y Preescolares del municipio, esta consiste en brindar acompañamiento desde los - componentes de salud, nutrición, familiar, comunitario, pedagógico y en ambientes educativos y protectores, con los cuales buscan promover la calidad en la atención y el desarrollo de los niños de primera infancia del municipio. En esta medida se vincula con diversos espacios como hospitales, bibliotecas, ludotecas, casa de la cultura y en sí todos aquellos espacios que contribuyen al desarrollo de los niños.

Para el caso del trabajo pedagógico la estrategia busca “fortalecer el quehacer de los agentes educativos para articular los diferentes componentes de atención que aportan al desarrollo armónico de los niños y niñas de primera infancia” (Cinco Pasitos para Crecer, 2017). De esta manera, se complementa el acompañamiento con diversos agentes especializados en diferentes áreas para llevar a cabo todo el trabajo relacionado con las actividades rectoras de la infancia, así cada agente se ocupa de hacer visita un día a la semana, es decir, para el caso del Preescolar el lunes trabajan expresión corporal, el martes música, y así sucesivamente; igualmente en el CDI se vive la misma experiencia pero en diferentes días.

Lo anterior se describe con la intención de resaltar la continuidad en atención que experimentan los niños debido a las cualidades de la estrategia. Anteriormente se habló de la cualidad que trae



consigo la discontinuidad, pero se hizo en términos de las prácticas y las actividades que desarrollan los niños, pero cuando se trata del acompañamiento humano la continuidad o la permanencia adquieren un valor más grande, debido a que se trata del calor humano con el que se encuentran los niños día tras día.

Así se tiene que los niños en su cotidianidad, se ven acompañados por diversos profesionales que ponen su conocimiento en pro del cumplimiento de los objetivos de la integralidad a la que se le apuesta con la primera infancia, es de esta manera que se cuenta un acompañamiento psicológico que consiste en conocer a los niños y a las familias con el fin de prevenir o detectar situaciones de amenaza y brindar acompañamiento para evitar o restituir la vulneración de los derechos de los niños; también está el acompañamiento nutricional y de salud, caracterizado por promover el acceso a los servicios de salud para garantizar la misma.

De esta manera, se hace seguimiento y valoración al desarrollo de los niños, promoviendo además estilos de vida saludable mediante el ofrecimiento de una alimentación balanceada acorde a la edad de los niños; de igual forma existe el acompañamiento educativo que es el que más nos compete y es dentro del cual se inscribe tanto la acción del agente educativo y docente dentro del aula, como el acompañamiento que hacen los agentes educativos de cinco pasitos, quienes enriquecen y dinamizan el trabajo del docente y agente educativo en el aula, a partir de la música, la recreación, la literatura y la expresión gráfico plástica y corporal.

En términos generales, y relacionándolo con la realidad del contexto colombiano, se puede decir que los niños a lo largo de su proceso de formación se ven enfrentados a conocer y dejar en el olvido personas. A manera de ejemplo, podemos señalarla pedagogía Waldorf como una alternativa pedagógica que dentro de su organización acerca del trabajo del maestro alude a la importancia de que estos estén por grandes periodos acompañando el mismo grupo, esto genera mayor coherencia en la experiencia, asimilación e incluso tiene un valor agregado por el vínculo afectivo que se genera entre docente y alumno o a nivel de grupo.



Facultad de Educación

Esta es una alternativa que describe estrategias en las cuales la permanencia de una figura de autoridad se vuelve un potencial para la experiencia del niños y esto genera un armonía en los procesos, con este argumento no se quiere llegar a la conclusión de que la experiencia del niño solo debe estar guiada por una personas toda su vida, puesto que como lo expresa la Docente “el hecho de tener un auxiliar, otros docentes y especialistas, hace que el niño se relacione con otros adultos y no solo con la profesora; a nivel social están aprendiendo mucho, viendo muchas posibilidades” entonces el que el niño conozca otras personas se vuelve enriquecedor, sin embargo una figura constante con quien el niño se identifique y quien lo conozca, genera intervenciones más coherentes con su proceso.

Es decir, la experiencia educativa e intersectorial de un niño, puede llegar a tener mayor significado si el agente educativo del CDI, es el mismo docente que está presente en el Preescolar. Una evidencia es, dentro de la Guía N°8 del MEN se habla del tránsito en términos administrativos, para hacer alusión a un requerimiento formal que consiste en que el agente educativo entregue a la institución que acoge al niño en el grado preescolar un documento que caracteriza y evalúa al niño, sin embargo esta documentación queda solo como evidencia en el papel, a la cual de forma desarticulada se tiene que enfrentar el docente de Preescolar. El panorama sería muy diferente si como se dijo inicialmente, el niño cuenta con el acompañamiento constante de un individuo, en tal sentido esta documentación se torna una herramienta de seguimiento diario mediante la cual el docente da cuenta de lo que él observa en el niño.

Ahora bien, continuando con los discursos inmersos dentro de lo normativo, es pertinente traer a colación los propósitos del nuevo plan decenal de educación, donde circula la propuesta de llevar la atención a la primera infancia que se da en los CDI al entorno institucionalizado, es decir las instituciones educativas, es pertinente hablar de este asunto en este momento porque se puede hacer el llamado de atención a pensarse los procesos de - tránsito dentro de la institución con el acompañamiento de un mismo docente, y fortalecer el asunto que en líneas anteriores se desarrolló.



En conclusión, los niños del CDI y del Preescolar cuentan con un agregado de continuidad

debido a la implicación que a nivel municipal se viene dando en pro de fortalecer la atención a la primera infancia con la estrategia “Cinco Pasitos para Crecer”. Sin embargo, desde otro punto de vista, el hablar de los recursos humano se vuelve una oportunidad para denunciar las características del sistema educativo Colombiano que obliga a los niños a pasar de docente en docente durante todo su proceso educativo, complejizando y desarticulando su experiencia de asimilación al entorno escolar.

8.1.4 Familia.

*En su rol en la crianza, cuidado, educación y promoción del desarrollo de las niñas y niños, las familias son los principales acompañantes de la experiencia de transición; los padres, madres y cuidadores tienen la posibilidad de observarlos, escucharlos, reconocer sus intereses, estar presentes, celebrar sus logros, contenerlos, alentarlos y aportar a su bienestar
(¡Todos listos!, 2015 p.16)*

La familia, reconocida como el primer escenario de socialización del niño, donde tiene sus primeras experiencias, sigue siendo considerada el principal acompañante en el proceso de crianza, formación y educación; por ello, se plantea que es allí donde se inicia la atención integral, ya que generalmente más allá del cariño y el amor que le brinda al niño, implementa también prácticas orientadas para estimular o promover el crecimiento y desarrollo de los mismos.

Además, es común ver que hoy en día desde más temprana edad los niños empiezan a salir de ese primer espacio socializador, hecho que se hace evidente cuando una de las madres menciona “mi hijo ingresó de un año porque un día él fue con mi mamá a llevar a la hermanita, y se entendió muy bien con los niños, entonces la profe dijo que lo dejaran”. De esta manera, se empieza a transitar a otros espacios de atención a la primera infancia, como los son los CDI, y se empieza a esparcir el proceso de socialización de los niños, ya que luego pasa por el Preescolar, primero, segundo y así sucesivamente.

Facultad de Educación

Sin embargo, se plantea que el trabajo que en estos lugares se realiza sigue siendo de la mano de la familia, pues todos los programas dirigidos a la primera infancia y los proyectos educativos institucionales, consideran a la familia un actor fundamental, no solo para la promoción del desarrollo infantil y el acompañamiento en los procesos de formación, sino también para ayudar desde nuestro punto de vista a armonizar el proceso de transición al que se enfrentan los niños cuando pasan de la casa al CDI y, posteriormente, del CDI al Preescolar.

De tal forma, desde el Preescolar una de las directivas menciona “es fundamental la participación de las familias, sobretodo en el grado transición, pues ellos son el primer acompañante que tiene la institución, entonces se trata de trabajar muy de la mano dentro de todo el proceso que se quiere lograr”, en esta medida consideran que hacen partícipes a las familias con la construcción del manual de convivencia, entrega de informes, citación a reuniones para hablar sobre el proceso que están llevando los niños, y la realización de escuela de padres, las cuales tienen un carácter esencialmente formativo y las temáticas se enfocan en la crianza de sus hijos, también se dan enfoques de acuerdo a las problemáticas que se estén presentando, ante esto se plantea que pese a que muchas de las familias trabajan, hay una buena aceptación hacia estos llamados y por ende una buena participación.

Así mismo, en el CDI se considera fundamental el trabajo mancomunado con las familias para que exista coherencia entre las acciones que se realizan en la casa y en el centro, pues solo así el trabajo puede considerarse un complemento. Al respecto, la Coordinadora menciona “sin la familia no somos nada”, es por ello que allí también buscan involucrarlas desde el inicio con la elaboración de un pacto de convivencia, además allí también se hacen reuniones, entrega de informes y adicionalmente

se les está invitando a que conozcan los proyectos de aula, que los apoyen en casa, además de eso, mes tras mes debemos hacer unos encuentros con familias donde se les brindan *tips*¹⁵ para el trabajo con los

¹⁵ Trucos.



Es por estas razones que se destaca la importancia de tener en cuenta e involucrar a las familias, sin embargo hay asuntos que se siguen dejando de lado en todas aquellas cosas que le comenten tanto a los centros, instituciones educativas y familias, y es precisamente en este sentido que se considera relevante que desde los programas dirigidos a la primera infancia, se brinden también procesos y estrategias de preparación y formación a las familias, para que estas pueden preparar a sus hijos con anticipación para el ingreso al CDI, y al mismo tiempo puedan comprender y acompañar los cambios a los cuales se enfrentan los niños cuando ingresan por primera vez al CDI y posteriormente cuando inicie su transitar por la educación formal. De esta manera, se piensa que

las familias pueden vivir y hacer simultáneamente su propio proceso de transición; estos cambios les implica transformaciones en sus dinámicas internas, por ejemplo: ajuste en horarios y rutinas para la alimentación, el sueño y el descanso, desplazamientos más largos entre el hogar y el entorno educativo, la búsqueda de ayuda para el cuidado en contra jornada, el acompañamiento a las nuevas experiencias educativas, entre otras demandas que trae el cambio. (¡Todos listos!!! para acompañar las transiciones de los niños y las niñas al entorno educativo, 2015, p.11)

Consecuentemente, el acompañamiento que las instituciones brinden a las familias, puede llegar a repercutir en el acompañamiento que las familias brindan a sus hijos, con acciones oportunas y a tiempo que posibiliten recrear y amenizar la estancia en el centro o institución, y también acompañar el proceso educativo para mejorar sus logros. En esta medida se percibe la importancia de realizar un trabajo articulado entre cada espacio (CDI – Preescolar) y las familias, pues así no solo se promueve la participación, sino que además la estancia del niño adquiere un sentido al tener en cuenta y atender sus necesidades.

Finalmente, cabe resaltar que tanto CDI como Preescolar consideran fundamental la relación y el trabajo realizado con las familias, de esta manera cuentan con diferentes estrategias para



promover la participación de las mismas, pues dando un rol activo a los padres dentro del proceso de socialización y formación de sus hijos, estos pueden llegar a servir de puente para promover el

desarrollo infantil, la atención integral y la garantía de sus derechos, adicionalmente todas las acciones realizadas, pueden también estar encaminadas para fortalecer el proceso de transición de los niños, pues de esta manera la experiencia de ellos termina siendo menos tormentosa y más satisfactoria.

8.1.5 Relaciones.

Para describir la forma en que se dan las relaciones fue necesario, en un primer momento, reconocer la forma en que se conciben los actores, es decir, los individuos que hacen parte de las relaciones. Partir de este punto dio la posibilidad de destacar las formas de relacionarse que va un poco más allá, puesto que problematiza las relaciones a la luz de la importancia de los vínculos emocionales en el entorno educativo, elemento con el cual se intenta seguir dando fuerza a la idea de permanencia de un mismo docente en lo que se trata de la primera infancia.

Vale aclarar en este punto que, cuando se habla de relaciones afectuosas, se intenta tomar distancia de la maestra tía o de la oración “maestra, sí; tía, no” que bellamente es desarrollada por Paulo Freire (1993) en su intento por cuestionar aquellos docentes cuyo oficio se limita al cuidar y asistir dejando de lado el deseo de empoderar a través de experiencias educativas al otro que hace las veces de alumno. Por el contrario rescatamos el afecto en término de entendimiento y confianza, es decir un docente que reconozca las particularidades de sus alumnos, que logre identificarlos y trabajar a partir de sus potencialidades y del mismo modo el que los niños puedan ver en el docente una figura de compañía a quien le pueden interpelar sin temores. Además, esta alternativa también genera mayor confianza en las familias puesto que el docente se vuelve un actor fundamental dentro de la vida del niño.

8.1.5.1 Maestra-familia o Agente educativo-familia.



se vuelven espacios de acogida que resguardan a los niños y apoyan a los adultos en la necesidad de trabajar para adquirir el sustento económico que contribuye a la calidad de vida. Es por este asunto que la docente expone cuando habla de la participación de los padre que “a veces es complicado, porque los papás trabajan, por muchos factores. Pero en general la respuesta es buena”. Evidenciando el gran esfuerzo que tienen que hacer algunos padres para lograr involucrarse en el proceso que están viviendo sus hijos.

Pese a esto, en ambos espacios mencionan que la familia es uno de los ejes fundamentales dentro de la formación de los niños, debido a que por la construcción de los lazos afectivos se vuelve el principal agente que potencializa o entorpece el trabajo que se realiza desde cada uno de los espacios. Es debido a este papel fundamental que se da a la familia que mensualmente se citan y con el apoyo de la estrategia “Cinco Pasitos para Crecer” y su principio intersectorial se hacen charlas sobre prácticas y pautas de crianza, con el fin de generar reflexiones sobre las formas acertadas de relacionarse con los niños en asuntos como los llamados de atención, el tiempo compartido de calidad y demás discursos en torno a la familia y el niño.

Asunto que lleva a desarrollar la idea de la comunicación entre el agente educativo o docente y la familia, la cual se da de tres formas, a través del espacio virtual, físico y escrito. La comunicación virtual se debe al uso del teléfono móvil o celular que caracteriza la época actual, los acudientes cuentan con este servicio al igual que el agente educativo y el docente, a través de este se envían constantemente fotografías que les permite a los acudientes conocer en tiempo instantáneo las actividades que están desarrollando los niños. La comunicación presencial o física se da en dos momentos del día, cuando los niños ingresan y cuando salen del CDI o Preescolar, en este momento algunos padres disponen de algunos minutos con la docente o agente educativo para comunicar eventualidades. Finalmente está la comunicación a través del cuaderno viajero o de notas, donde tanto docente como agente educativo ponen por escrito cualquier información relevante.



constante; sin embargo, uno de los temas que más ha estado presente en la relación docente o agente educativo y familia, son los asuntos relacionados con el comportamiento de los niños. Este asunto se vive de forma similar en ambos espacios, frecuentemente el medio virtual, el cuaderno viajero o el diálogo rápido en los dos momentos del día, se vuelve una forma de amenaza para al niño, desde la observación era constante que acudieron a la expresión “te lo comes todo o le cuento a tu mamá”, “aquí tengo el celular y le voy a decir que te estas portando muy mal”, “pásame el cuaderno de notas para que en su casa sepan lo que hizo”.

En estos términos, la relación entre agente educativo o docente y familia, se torna más como una alianza que busca encontrar la mejor estrategia para gobernar y sancionar las acciones del niño, no es frecuente o no se da la opción de que la comunicación se dé con el propósito de resaltar lo que el niño está realizando o con el fin de generar un puente que vaya más allá de castigar y sancionar. Se podría decir que los encuentros donde se habla de prácticas y pautas de crianza son un avance, sin embargo, esta intención surge desde los recursos humanos que intervienen por Cinco Pasitos para Crecer y son recursos diferentes al agente educativo y docente.

8.1.5.2 Docente-niño o Agente educativo-niño.

A la hora de mencionar las características de la relación entre docente o agente educativo y niño suelen surgir palabras como afecto, cariño, acompañamiento e incluso cuidado; en tal sentido. Estas nociones se convierten en expresiones como un abrazo, una sonrisa, un agradecimiento, entre otras actitudes que son frecuentes en algunos de los niños que hacen parte de CDI y del Preescolar.

Pese a que en ambos espacios se observen las mismas expresiones, salta a la vista la necesidad de enunciar algunas diferencias, en el CDI, es decir, el agente educativo, se involucra con mayor facilidad en los juegos y las actividades de los niños, cuando ellos se encuentran haciendo actividades de expresión corporal ella no se limita con proponer la actividad, sino que se involucra.



Por el contrario, en el Preescolar la docente se encarga de proponer actividades y solo interviene oportunamente cuando es necesario, bien sea por una pregunta que surge o por algún conflicto.

Esta diferenciación, no se hace con el objetivo de cualificar la actitud de agente educativo o docente, puesto que en el acto educativo necesariamente se ven involucradas o como lo diría Graciela Frigerio “se ponen juego”, las personalidades de quienes lo intervienen, lo cual pone en evidencia la idea que muestra que el tránsito también le implica al niño el conocer y construir nuevas formas de relacionarse; de igual modo conocer otra figura que representa autoridad, puesto que como se mencionó en la concepción de agente educativo y docente la relación entre alumno-maestro sigue siendo tradicionalmente un asunto de autoridad y poder.

Al respecto, las características de las relaciones de autoridad en ambos espacios se dan de forma similar, dado que ellas no acuden a los gritos o los castigos para sancionar al niño, sin embargo en el CDI el premio y el castigo si aparecen como medios de estimulación en el comportamiento de los niños, estrategia que no implementa la docente en el Preescolar, quien habla de una “autoridad desde el afecto” entonces la relación desde el afecto empieza a involucrarse con asuntos de autoridad y es debido a esto que ella menciona que “La autoridad no es el grito, ni el regaño, uno puede ser afectuoso con los niños, tratarlos bien y tener autoridad” rescatando las características del dialogo a la hora de mostrarle al niño lo que está bien y lo que está mal.

8.1.5.3 Familia-niño.

Como ya se ha mencionado en líneas anteriores, la familia es la primera institución en la que cada niño se desarrolla, es quien potencializa o inhibe el proceso de desarrollo de los niños, por lo tanto las personas que están a su alrededor y que conforman un vínculo, tienen la responsabilidad de cuidar y educar al niño brindándole las medidas necesarias para su pleno desarrollo, pues son estos quienes cumplen la función principal como garantes de derechos de los niños y quienes finalmente determinan además la relación y el desenvolvimiento del niño en la sociedad. En esta medida se considera importante que la familia además del amor, el buen trato y cuidado pertinente,



hagan parte de su proceso de formación y educación, incluso en el momento en que salen de esa primera institución y empiezan a llevar un proceso de transición en otras instituciones diferentes a la familia.

Así pues, analizando los discursos de los acudientes de algunos niños del CDI y Preescolar, vemos que generalmente la relación entre niño-familia se da principalmente desde asuntos como el afecto, la norma y el juego; sin embargo se ha encontrado como asunto relevante, que dicha relación en la mayoría de los casos está determinada por el tiempo, en algunos casos por el tiempo de trabajo de algunos padres, y en otros por el tiempo que pasan los niños ya sea en CDI o Preescolar; algunos padres consideran que la jornada larga es un beneficio para ellos porque mientras no pueden estar con sus hijos, estos están (en el centro o en la institución), siendo cuidados y aprendiendo. Por otro lado una de las madres acudientes que no labora plantea, “yo con mi hijo cuando estaba en la guarde casi no compartía en la casa porque llegaba rendido”; de esta manera, se puede visualizar como el tiempo que los niños pasan en el CDI o Preescolar es para algunos padres un beneficio, mientras para otros un limitante para compartir.

No obstante, se ven casos de familias que resguardan a sus hijos considerando que de esta manera evitan exponerlos a mayores riesgos, por lo que no ven afán de ingresar a sus hijos a un CDI, y cuando lo hacen generalmente es porque consideran que es un requisito para que posteriormente su hijo sea recibido en una institución educativa, así lo expresan algunas madres: “yo espere mucho para ingresarla porque quería pasar más tiempo con ella en la casa, yo no trabajaba y la entré porque era una obligación, un requisito para el preescolar”. Al respecto, otra menciona “yo espere más porque me daba pánico dejarlo solo, me daba miedo que lo aporrearan, entonces fue más que todo porque, sino no pasaba por la guarde no lo recibían en el Preescolar”; de esta manera, se visualiza como algunas familias optan por prolongar el tiempo para abrir el espacio de socialización de sus hijos a otros centros e instituciones, hasta que ven que se acerca el momento de ingreso a la educación formal, la cual ya no queda a merced de los padres, sino que es un requisito normativo que establece desde instancias superiores



Facultad de Educación
consientes sobre los cambios que empiezan a presenciar los niños, ya que ven dicha experiencia como algo normal por lo que todo niño tiene que atravesar. Por lo tanto, no en todas las familias se hace una preparación previa y un acompañamiento para ingresar a otra institución, pues algunas familias consideran que allí los niños de entrada se acogen al nuevo espacio, y que poco a poco se van desapegando de sus padres e inician un proceso más amplio de socialización. Así, una de las madres acudientes, menciona la necesidad de ingresar a su hijo al CDI: “para que tuviera desapego conmigo porque él y yo somos muy unidos, y yo necesitaba que conociera otro mundo aparte de la casa, además aprenden más y se vuelven más avisados”. No obstante, los Centros e Instituciones Educativas, plantean hacer partícipes a las familias del proceso de los niños mediante diversas estrategias.

8.1.5.4 Niño-niño.

La cualidad de la novedad es algo que acompaña al ser humano durante toda su vida, de esta manera cuando se trata del niño la novedad, las experiencias nuevas, el asombro son aspectos que están más latentes, es incluso esta situación la que vuelve a la infancia tan susceptible a estar envuelta en discursos de aprendizaje. Y en el caso de las relaciones entre niño no hay una excepción, entre las madres se escucha hablar de la importancia de que el niño socialice con sus pares, que se alejen un poco del entorno hogar y aprenda a estar con otras personas, de que aprenda con el otro que está a su lado. Es por ello que a la hora de hablar de las relaciones entre niño y niño son varias los asuntos que se deben describir.

Inicialmente, se destacó que los niños del CDI se relacionan con sus pares en aula de clase, es decir con los mismos niños con los que se encuentran en el aula, solo en algunas ocasiones tiene la posibilidad de encontrarse con los demás niños del CDI que son más pequeños que ellos, los mismo niños durante los talleres exponen que en el CDI se encontraban con “bebés” y que en el Preescolar ya todos son más grandes. En el Preescolar, al momento del recreo, necesariamente se relacionan con niño que son más grandes que ellos, los niños esto lo asumen como parte de la rutina con nuevas personas que se encuentran, pero esto para las madres representa un riesgo; una



Esto para tener la visión del adulto sobre esta relación, sin embargo para el caso de los niño esto no representa ningún riesgo incluso ellos disfrutar el compartir la cancha o el parque de juegos con los más grandes, a veces, se ven sentados con ellos sosteniendo conversaciones. El autor Sevilla Merino (1985), desarrolla un trabajo en torno a las propuestas de Charles Fourier donde se expone que “el niño recibirá el estímulo y la exigencia de sus semejantes o de aquellos que son sólo algo mayores que él” (p.206). Así pues, una de las cualidades de la educación debería ser el que los niños aprendieran entre ellos mismos, y generar así aprendizajes más armónicos, puesto que la educación a cargo de los adultos no tiene el mismo valor y, el mismo Fourier la describe como cargada de mimos.

En tal sentido, el autor argumenta la idea de la importancia de las relaciones entre niños más grandes con los más pequeños, elemento que se ilustra en actitudes como, en el aula de clase, los niños más grandes logran terminar una actividad y enseguida se ocupan de ayudar y exigir a sus compañeros, desde lo observado esto se muestra como una actitud innata, que las maestras potencializan y eso es netamente un asunto de aprendizaje social que surge únicamente en la relación con el otro.

Otro asunto que se debe destacar, puesto que los niños hacen mucho énfasis en esto, es el de tener que dejar a sus compañeros. Cuando a los niños de Preescolar se les pregunta por sus amigos en el CDI ellos enseguida empiezan a contar que muchos ya no estudian con ellos y que no los volvieron a ver. Conocer nuevas personas y dejar otras atrás es otro gran aprendizaje que se vive dentro del transitar. Y que, igualmente, constituye un aprendizaje de las dinámicas de la sociedad y sus espacios tan institucionalizados donde todo el tiempo es necesario relacionarse de forma pasajera con las personas.



Facultad de Educación

En el desarrollo de este capítulo se describe la información relacionada con el trabajo pedagógico, el cual entendemos está presente en la implementación de estrategias metodológicas, en los recursos didácticos a los cuales se accede en cada uno de los espacios y a la implementación de las actividades rectoras de la infancia, las cuales según el trabajo realizado por el Ministerio de Educación en lo relacionado con la atención a la Primera Infancia son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

También dentro de este capítulo se tiene en consideración lo relacionado con el proceso de evaluación y, finalmente, se contempla un asunto crucial, que son las actividades que ambas Instituciones organizan con el propósito de que los infantes conozcan de antemano el espacio que los acoge. Así pues, analizando los discursos a la luz de lo observado se lograron encontrar algunas similitudes, diferencias y continuidades tanto en lo escrito, en lo que se dice, así como en las formas de desarrollar el trabajo.



8.2.1 Estrategias metodológicas.

Las estrategias metodológicas reflejan el cómo se lleva a cabo el desarrollo de los encuentros, representan ese conjunto de procesos que le dan una secuencialidad y un orden al desarrollo del día a día. Se fundamentan como la base, puesto que contemplan los objetivos y el proceso a seguir; dentro de estas se refleja quien es el actor principal en la construcción del saber, por lo tanto le da un papel a cada participante desde el momento de su reconocimiento, es decir, la estrategia metodológica puede pensarse desde el interés particular del agente educativo o puede constituirse



a partir de los intereses de todos los participante, incluido el contexto. Todo ello puede representar todo un cambio en la experiencia y en las construcciones que derivan de su desarrollo.

En primer lugar, hay que decir que tanto los Directivos como agente educativo y docente de ambos espacios coinciden en que la estrategia metodológica implementada es el Proyecto de Aula, el cual está basado, siguiendo a Restrepo en un “conjunto de situaciones que nos permite movilizar en niños, niñas y jóvenes procesos de aprendizaje de manera más integrada, lúdica y participativa, partiendo del interés y las necesidades del alumno” (2003, p.76) dado que parte de los intereses y necesidades, la participación se torna como un elemento central en el planteamiento del Proyecto de Aula. Y es, precisamente, debido a esto que el agente educativo menciona la importancia de sacar un espacio en el que las voces de los niños sean escuchadas, en el que puedan alzar sus manos y lanzar un sin fin de preguntas que son atrapadas en el aire por quien tan atentamente les escucha. Como consecuencia de esto, el aula se encuentra convertida en un universo de medios de transporte, donde circulan aviones, helicópteros, ciclistas, autos de carrera e incluso barcos que navegan en medio del aula.

Pero no solo basta con escuchar los niños, la docente del Preescolar parte su proyecto del diálogo con el contexto, por lo tanto, al salir del aula de clase se encuentra, además de un paisaje característico de la zona rural de nuestro país, con una huerta que da cuenta de esa relación que la docente pretende establecer. Es importante anotar que el hecho de que ambos espacios contemplen la misma estrategia constituye el desarrollo de una transición armónica en la medida en que le posibilita a los estudiantes acceder a procesos de aprendizaje/enseñanza de una forma con la que están familiarizados; para los niños no es extraño que la docente los invite a explorar en la huerta o a jugar con los medios de transporte, en la medida en que van interpelando las sensaciones que surgen de esa experiencia.



Facultad de Educación

Sin embargo, aparece aquí un obstáculo generado por la normativa¹⁶; es decir, que ambos espacios deben acogerse a lo que la norma indica. Como consecuencia de esto, los CDI se ocupan de la implementación de los momentos pedagógicos, pero por un afán entendible de no llevar a cabo con los niños un proceso mecanicista implementan “una actividad fuerte, ya sea frente al juego, el arte, la exploración del medio o la literatura; que son las cuatro actividades rectoras, todos los días deben trabajar una de ellas” (Coordinadora CDI). Es decir, que cada día tiene el desarrollo de un momento central. Por otro lado, en el Preescolar desde lo normativo se especifica que el trabajo debe realizarse partiendo, también de la dimensionalidad del ser humano, por lo tanto, en cada encuentro se trabajan, de forma interdisciplinar, aspectos tanto académicos, como sociales y del auto conocimiento.

Dado que las dimensiones del ser humano son elementos inherentes a la misma condición, en el desarrollo de la investigación se observa como la maestra del CDI inferencialmente trabaja las dimensiones de forma conjunta, reconociéndose así que el ser humano no es una fracción de cada una de ellas sino que es un complemento, un todo. De igual modo, las actividades rectoras de la infancia son elementos que se retoman en el Preescolar, dada la importancia de éstas en los procesos de los niños. Al respecto, autores como Meneses y Monge (2001) Celestin Freinet, María Montessori, Eslava Mejía (2014), Escalate y Calera (2008), ponen en evidencia la importancia de que los niños se encuentren envueltos en actividades¹⁷ como el juego, el arte, la exploración y la literatura. Y no solo están estos autores, sino que el mismo Ministerio de Educación los resalta y retoma como medios que le posibilitan al niño un “acercamiento a su mundo individual y social y logran potenciar su desarrollo” (MEN, 2014, p.77)¹⁸.

1 8 0 3

En tal sentido, aunque la normativa dicta parámetros que difieren, las prácticas de las agentes educativas hacen que algunas de las experiencias sean similares, dado que en estas primeras

¹⁶ Decreto 2247 de 1997, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel Preescolar y se dictan otras disposiciones. Ley 1804 de 2016, 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.

¹⁷ Reconocidas como actividades rectoras de la infancia por el Ministerio de Educación, lo relacionado con este tema se desarrolla en el apartado 1.1.3.

¹⁸ Sentido de la Educación Inicial. Documento N° 20.



experiencias educativas sigue existiendo la preocupación por la socialización o “construcción del conocimiento social” (Deriva, 2017) entendido en el reconocimiento de los aprendizajes en función del mundo social, y contemplado en las normas, valores, informaciones y explicaciones que intervienen en la relaciones que se tienen consigo mismo, con el otro y con el entorno en general.

Por lo tanto, las actividades rectoras y las dimensiones humanas no pueden considerarse como elementos opuestos o fraccionados, sino que en ambos espacios tienen un papel y un desarrollo. Todas las dimensiones, necesariamente, están presentes en el trabajo que se realiza a partir de los momentos pedagógicos, lo que hacen estos es darle mayor importancia a algunas, las cuales, según lo observado y lo dialogado apuntan al reconocimiento de sí mismo y del otro y al reconocimiento del cuerpo con sus habilidades, es decir, la comunicación, el movimiento, el autoconocimiento y la implicación que esto tiene con el entorno y con el otro.

De allí, que se le haya venido dando un papel central al saludo, al explorar, al jugar y al manifestar lo aprendido. Por su parte, el Preescolar retoma todo lo ya mencionado, pero lo complejiza un poco aportando elementos más académicos, allí empieza a surgir la preocupación porque los niños aprendan las vocales y los números sin dejar de lado lo ya mencionado. Es decir, comparten una preocupación, pero el Preescolar aporta elementos que complejizan la experiencia, por ejemplo, cuando los niños realizan actividades en fichas o en el cuaderno en el Preescolar, trabajan las vocales, las letras o los números, mientras que en el CDI procuran trabajar con las formas de la naturaleza.

Es en este tipo de experiencias es donde se constituye la reflexión sobre el valor que tiene la continuidad y la discontinuidad, pues “si bien hay que garantizar la continuidad con unos mínimos fundamentales, es necesario también marcar la discontinuidad en función de impulsar procesos más complejos de desarrollo humano” (Abello, 2008, p.166). Con esto se resalta la importancia de comprender el tránsito armónico, el cual de una forma “amigable” invita al niño a salir de su zona de confort y lo impulsa a enfrentarse a nuevas construcciones, garantizando, de paso, la permanencia y la estabilidad emocional.

Facultad de Educación

Empero, dentro de esta experiencia investigativa se observó cómo el llevar la discontinuidad hasta un polo genera que se vayan dejando de lado elementos que hacen parte del ser niño, como es el caso de las canciones. Reynoso Vargas (2010) hace un reconocimiento a la importancia de la música en la vida del ser humano, y es por esa importancia que en el momento de realizar la investigación la música tuvo un papel central dentro de nuestro análisis, encontrando que para el CDI aquella resulta ser un medio de comunicación eficaz con los niños, ya que mediante canciones la maestra captura su atención a la escucha, al movimiento y al desplazamiento.

A diferencia, en el Preescolar la canción ya no ocupa un papel central en la comunicación, porque ya la maestra para las peticiones de escucha, o las que implican un desplazamiento, las hace mediante el diálogo, aun cuando la música se reconoce como una fuente de riqueza que implica “el desarrollo, según sea el caso de propio-percepción, coordinación motora gruesa y fina, coordinación viso-motora, capacidad respiratoria, control respiratorio, tono muscular, flexibilidad” (Vargas, 2017, p.57). Entre otras habilidades que se relacionan con lo emocional. Entonces, para este caso la intención de discontinuidad no debería significar dejar de lado este tipo de experiencias, sino transformarlas para lograr llevar un proceso armónico.

En síntesis, en relación con las estrategias metodológicas se puede decir que las experiencias que éstas ponen a disposición generan cierto proceso de continuidad, dado que el cómo se lleva a cabo los encuentros se responde desde la implementación de los Proyectos de Aula. Además de esto, la continuidad también se vio reflejada en la discusión sobre la normativa, puesto que, si bien ambos espacios se describen a partir de parámetros diferentes, comparten ciertas preocupaciones que coexisten en el discurso de la infancia como lo es el proceso de socialización, lo que va generando prácticas y preocupaciones similares.

Por otro lado, se rescata aquello de “la continuidad y la discontinuidad” puesto que el implementar, no implementar o complejizar ciertas experiencias es lo que constituye el generar un



el valor que tienen en el aula, se observó que no necesariamente hacen alusión a la no implementación de alguna actividad, sino que invitan a su transformación, a trascender coherentemente, que es parte de la esencia del Tránsito Armonioso.

8.2.2 Recursos didácticos.

Los recursos didácticos se entienden como aquellos medios o herramientas que implementan las docentes y agentes educativas para llevar a cabo su función educativa; generalmente amenizan la labor y los procesos de aprendizaje marcando la experiencia de los niños. Además, estos varían de acuerdo a las habilidades que se quieran desarrollar o los aprendizajes que se espera que construyan los niños. Autores como Doménech y Viñas (1997) consideran que en el desarrollo educativo de los alumnos de educación infantil, juegan un papel muy importante los materiales utilizados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, siendo éstos, elementos mediadores entre el educador y el entorno que lo rodea. Por lo tanto, es necesario involucrar los recursos imprimiéndoles una intención.

Así pues, entrando a analizar un poco tanto los recursos del CDI como los del Preescolar, se encontraron variaciones en la disposición y en el tipo de herramientas que se implementan para el desarrollo de actividades y juego libre. Todavía más, teniendo en cuenta que las actividades del CDI se enfocan menos en lo académico y más en la socialización y las actividades rectoras, es coherente encontrar allí una gran cantidad de juguetes unidos a recursos como libros, bloques, fichas, disfraces, títeres, entre otros, los cuales están distribuidos temáticamente por las diversas aulas del CDI. En efecto, cada aula tiene un nombre y una ambientación acorde al mismo, por lo que los recursos están ubicados de acuerdo al sentido que tiene asignada cada una de ellas.

Están el aula de literatura, de artes escénicas, musical, de roles y otra denominada lógico matemática que es en la que se encuentran los niños próximos a pasar al Preescolar. Dicha organización hace que el acceso a los diversos recursos sea limitado, puesto que solo son visitadas



por los niños cuando se coordinan por parte de las agentes educativas actividades de rotación denominadas "integrados". Esto no permite a los niños tener acceso todo el tiempo a todos los recursos, pero sí a los juguetes que disponen en el aula en que se encuentran, los cuales se implementan generalmente para el momento de juego libre, ya que estos momentos se dan generalmente dentro del aula porque las instalaciones del Parque infantil se encuentran en mal estado y esto representa un riesgo para los niños.

En cuanto al manejo de recursos didácticos para los procesos de Transición, el documento "¡Todos listos!!!..." del Ministerio de Educación Nacional propone que todos los recursos, incluidos los materiales, humanos y financieros deben disponerse también para acompañar las Transiciones (2015, p.14), lo que en efecto se ratifica por parte del CDI cuando el agente educativo menciona: "acá a nivel interno nosotros hacemos actividades para que en el momento de los niños transitar a la escuela no sea tan traumático". De igual forma, los recursos humanos se disponen para planear actividades de articulación y brindar charlas a los padres de familia sobre el acompañamiento al tránsito de los niños.

Por otro lado, en el Preescolar se hace evidente en la experiencia de tránsito de los niños, que también está marcada por la aparición de nuevos elementos que concuerdan con los logros que desde la normativa institucional se proponen. En este sentido, disponen como tal dentro del aula, de recursos como libros, teatrín, juegos de mesa, colores, crayolas, lápices, entre otros; todos ellos ubicados al alcance de los niños, asunto que se vuelve importante en la medida en que muestra como todos los recursos didácticos, no solo median en las actividades que la docente planea, sino que además se le da la libertad al niño de hacer uso de estos en sus momentos de tiempo libre. De igual forma, este tipo de materiales dan cuenta del desarrollo de actividades más académicas y formales como el manejo del libro, el cuaderno, el lápiz, los colores además de la elaboración de trabajos con elementos que implican mayor destreza y responsabilidad como lo son las agujas. Sin embargo, se mantienen algunos elementos de los que implementaban en el CDI que se pueden manipular con mayor facilidad, como fichas, papel globo, crayones, vinilo y plastilina.



Facultad de Educación
y dan cuenta de la “continuidad y discontinuidad”, ratificadas en la prolongación del uso de algunos recursos, y por el cambio y la necesidad que se genera en los niños para acomodarse a otros espacios y a la manipulación y el manejo de otros elementos que responden a los objetivos del nivel. No obstante, tampoco desde el CDI, existe una disposición directa que permita a los niños la mediación constante entre los recursos, el conocimiento y la realidad que los rodea, mientras que en el Preescolar, no solo esto es posible, sino que también al disponer los recursos al nivel de los niños, de manera indirecta los incitan a explorar y aprovechar los mismos.

8.2.3 Reflexiones en torno a las actividades rectoras.

Las actividades rectoras son el elemento fundamental dentro del trabajo con la Primera Infancia dado que su esencia radica en la vitalidad de un niño, el jugar, el explorar, la lectura de cuentos, el placer de dibujar por dibujar o de danzar y extraer conocimientos de todo esto es lo que vuelve el trabajo con la Primera Infancia un espacio con infinitas posibilidades. Al respecto, en el documento “El Sentido de la Educación inicial” planteado desde el Ministerio de Educación Nacional, se especifica que

La educación inicial tiene que ver con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios. (2014, p.77).

Partir desde allí implica, reconocer estas actividades como un pilar dentro de las estrategias que se llevan a cabo en los procesos de aprendizaje/enseñanza, sobre todo porque cuando se trata de la formación de un sujeto sensible y con todas las cualidades que allí se mencionan es crucial propiciar estrategias en las que se reconozca la individualidad del otro y la propia. Es decir, trabajar en pro de habilidades que intervengan en las relaciones inter e intrapersonales. Además, las actividades rectoras, en su interior conservan conocimiento cultural, por lo que su oportuna implementación acerca al niño al entendimiento de la función de la sociedad.



diversos recursos con que disponen en el espacio; algunos niños juegan a construir la torre más alta del mundo, otros vuelan alrededor de todo el salón con sus capas de superhéroes, mientras otro grupo está cenando en el mejor de los restaurantes, atendidos por meseros y cocineros con una estatura de 1.10 cm. Lo que no les impide hacer los platos más exquisitos. En otro lugar, el Preescolar, se encuentran niños que juegan a atrapar mariposas, a tirarse en el pantano, a escalar por las faldas más empinadas de las zonas verdes. Mientras todo este mundo se mueve, las docentes observan atentamente las experiencias que sus niños están viviendo e intervienen cuando se presentan conflictos.

Todo ello para reconocer el valor que tiene el juego dentro de la experiencia educativa, si bien el juego que propone la maestra le posibilita a los niños experiencias, el juego que se quiere resaltar en la investigación es el “libre” o espontáneo, practicado en ambos espacios, en el cual los niños son los constructores de sus propias reglas y de sus dinámicas lo que les posibilita fomentar las habilidades interpersonales, atribuir un sentido a la vida y al funcionamiento social (Flinchum,1988, citado por Meneses y Monge, 2001, p.114). La coyuntura radica en los espacios y materiales que tienen a disposición para jugar; mientras que en el CDI cuentan con el área del aula, los bloques lógicos, la cocinita de juguete e incluso disfraces, por su parte, en el Preescolar no tienen estos juguetes, pero cuentan con una zona verde de la que se apropian con facilidad, con un parque infantil que posibilita experiencias desde el movimiento, el correr y el juego mezclado con la exploración.

Otra de las actividades rectoras es la literatura, las actividades mediadas por esta enriquecen la experiencia de aprendizaje de los niños porque le otorgan riqueza verbal, mejoran procesos de atención y constituyen un acercamiento a la cultura escrita (Escalate y Calera, 2008). Para el caso del CDI los espacios de lectura que se observaron se llevan a cabo mediante funciones de títeres, también llama la atención que dentro del espacio no tengan libros al alcance de los niños. Por su parte, en el Preescolar la docente y el auxiliar hicieron de la lectura un hábito, un ritual de inicio, esta lectura que es dirigida y mediada por las preguntas la realizan todos los días en la mañana y con el objetivo de trabajar el interés por la lectura y esta como un pretexto para contribuir a la



“Las aventuras del sapo Ruperto” (Ed. Loqueleo, 1991) donde se narran las travesías de su personaje principal.

Las formas de proponer las estrategias de lectura son radicalmente opuestas, o al menos así se perciben desde lo observado. También la práctica de la lectura difiere cuando se trata del acceso que tienen los niños a los libros, en el aula del CDI no tienen al alcance libros mientras en el Preescolar bajo el tablero (a su alcance) tienen un mostrador con diversos libros que van rondando por el espacio al antojo de los niños. Era frecuente que ellos se acercaran con la petición de que les leyeran o incluso se agrupaban para que uno de sus compañeros narre entre tramas las historias que se ocultan detrás de las ilustraciones.

Al respecto, teóricos como Anna Carballo (2017) hacen alusión a la necesidad de una maduración cognitiva y un respeto a los propios ritmos de los niños, cuando se trata del aprendizaje de la lectura y escritura, en este caso lectura. Sin embargo, esto no constituye aquí un impedimento para propiciar experiencias que pretendan favorecer el acercamiento o la generación de interés por la lectura. Es decir, el acercarse a este tipo de teorías no significa empobrecer las experiencias de los niños, sino que se asume en ese diálogo interdisciplinar una postura pedagógica que busca rescatar la importancia de acercar a los niños a la lectura y a sus posibilidades, las cuales no deben limitarse a la decodificación de caracteres.

En lo relacionado con el arte, la formación¹⁹ del agente educativo se ubica en este plano, por lo que ella le da un papel central al arte en el trabajo con los niños. Para ella es importante que los procesos artísticos de los niños se lleven a cabo en las zonas verdes, de una forma libre y acude a diversas técnicas como el chorreado, la escultura con plastilina, barro, el teatro y la danza para

¹⁹ Está culminando una Licenciatura en Educación Artística y Cultural, en la Universidad San Buenaventura. Y, precisamente, para las intencionalidades formativas con los niños, la presencia de este tipo de profesionales puede ser importante porque a la hora de realizar y ejecutar planeaciones vincula las expresiones culturales y artísticas, ampliando y enriqueciendo las experiencias infantiles.



Para el caso de la exploración, para el CDI en general, es importante que los niños conozcan diversos lugares con sus dinámicas características, allí hay una apuesta por la educación en espacios que desbordan las paredes del lugar, es por ello que las salidas pedagógicas se volvieron una clave para propiciar exploraciones en otros lugares tales como el zoológico, los bomberos y museos del contexto. Por otro lado, la exploración en el Preescolar está delimitada por el Proyecto de Aula, mediante el encuentro en la huerta, la docente lleva a cabo actividades donde los niños están en contacto directo con el proceso de sembrado y crecimiento de las plantas, lo cual se entiende como la exploración y a partir de esta experiencia construyen unas preguntas que se vuelven la base para el desarrollo de las actividades en el aula.

Hasta el momento se ha desarrollado el diálogo sobre la implementación de las actividades rectoras con base a lo observado y escuchado con las docentes. Sin embargo, se debe dedicar un espacio dentro de este análisis a la apuesta que le está haciendo el Municipio de Rionegro a la educación de la Primera Infancia desde la estrategia “Cinco Pasitos”, la cual está ejecutando un proyecto que va muy ligado al desarrollo de las actividades rectoras de la infancia. El programa consiste en una visita semanal de profesores de literatura, música, artes gráficas plásticas y dramáticas, y de recreación a estas Instituciones Educativas. Dentro del tránsito que están viviendo los niños de Rionegro es clave mencionar esta iniciativa, porque abarca tanto a niños del CDI como del Preescolar, lo que posibilita una continuidad en las experiencias que los niños vienen viviendo desde los Centros, les posibilita movilizar su rutina dentro de la escuela y relacionarse con otros adultos.

En síntesis, los instrumentos utilizados en la investigación dejan ver la preocupación que tienen el agente educativo y la docente por implementar las actividades rectoras. No obstante, desde la práctica y las posibilidades, cada espacio les otorga prioridad a algunas de ellas. Esta prioridad



pareciera comunicar que la exploración, el juego y el arte son actividades propias del CDI y que la literatura, está pensada más para el Preescolar. Reconociéndose, además, que la implementación de éstas o no, pasa por el filtro de los objetivos del agente educativo, la docente y las posibilidades del espacio donde se encuentran.

8.2.4 Proceso de evaluación.

El proceso de evaluación es un asunto necesario que permite, mediante el seguimiento continuo, visualizar el desarrollo general de los niños y el alcance de los propósitos establecidos. Debe ser de carácter formativo y, por ello, permite comprender en cada niño el proceso personal, las necesidades y los intereses, para realizar a tiempo los cambios necesarios que ayuden a reorientar los procesos (Careaga, 2001). La evaluación debería tener únicamente un enfoque cualitativo, buscando dar mayor importancia a los procesos de observación y escucha en las situaciones cotidianas. De esta manera, mediante la espontaneidad y libertad de los niños se puede visualizar su nivel de desarrollo y, consecuentemente, la incidencia que ha tenido la labor educativa. Así mismo, el proceso de evaluación debe permitir en forma proactiva por parte de agentes educativos y docentes la constante reflexión de su quehacer pedagógico.

De esta manera, se logró identificar que en ambos espacios esta se concibe como un instrumento importante que debe estar presente constantemente. En el CDI se les hace seguimiento a los niños de su estado nutricional y de salud, ya que estos asuntos se convierten en elementos claves a la hora de aprender y explorar, y a partir de estos se entrega a los Padres de Familia, un informe de valoración cualitativa que contiene tres perfiles: de riesgo, esperado y avanzado. Además de hacer valoración nutricional y de salud, el agente educativo constantemente busca evaluar la experiencia de los niños mediante la indagación, realizando preguntas con el fin de identificar aprendizajes, reconocer la pertinencia de sus planeaciones y el desarrollo de cada uno de los momentos pedagógicos; este asunto se vuelve importante en la medida en que tiene en cuenta las experiencias y las palabras de los niños para identificar aprendizajes, dificultades e intereses.



niños, pero solo se da cuenta de este a los padres en caso de encontrarse anomalías, es decir cuando se da el caso de un niño en perfil de riesgo. Y, aunque allí también se evidencia una preocupación por el estado de salud de los niños, el objetivo central de acuerdo a los lineamientos pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional, es hacer seguimiento a cada niño sobre las diferentes dimensiones del desarrollo humano, y es precisamente sobre este asunto que se les entrega a los Padres tres (3) informes cualitativos durante el año.

Es importante destacar, coincidentalmente, el enfoque evaluativo que se implementa tanto en el CDI como en el Preescolar, puesto que al ser un proceso de “carácter cualitativo, se constituye en un conjunto de acciones intencionadas, continuas y sistemáticas que se centran en las experiencias y en los procesos más que en los resultados, por lo cual responde a principios de flexibilidad, integralidad y participación” (MEN, 2016, p.20), aspecto que en el CDI se corrobora con las constantes indagaciones del agente educativo. Y, en el Preescolar, con el constante acompañamiento que hacen la docente y auxiliar, y con la observación cotidiana como otro medio para evaluar, en la medida que permite identificar en los momentos de libertad y espontaneidad, los logros, debilidades o avances significativos en cada uno de los niños para continuar orientando y re-orientando su proceso de desarrollo personal.

De esta forma, se logra ver que en cada espacio se hace seguimiento de acuerdo a unos objetivos y al pasar de nivel se concibe un cambio que puede llegar a generar desconcierto en los niños, puesto que pasan de ser evaluados mediante rutinas de seguimiento grupal, a enfrentarse a un tipo de evaluación un poco más instrumentalizada y estructurada, donde deben responder individualmente a una serie de ejercicios plasmados en un papel, que buscan determinar las habilidades que cada niño ha adquirido; con esto no se pretende dejar de lado el hecho de que en el Preescolar también se hace evaluación mediante la observación constante sistematizada, hecho que también es de resaltar pues permite reflexionar para reconocer particularidades, intereses y necesidades.



En síntesis, se puede decir que en ambos lugares tienen en cuenta la valoración nutricional, de salud y educativa. De la misma manera, se le da importancia a la observación y la escucha en las

prácticas cotidianas para identificar en los niños el desarrollo de los propósitos educativos. Sin embargo, no podemos dejar de lado el hecho de que existe un cambio significativo al momento de transitar, donde los niños ya no solo son evaluados desde el enfoque nutricional y psicosocial, sino que además se enfrentan a un tipo de evaluación de orden más técnico e instrumental que responde a los propósitos del Preescolar, establecido en relación a las dimensiones del desarrollo humano.

8.2.5 Experiencias de articulación.

Llegamos a uno de los puntos centrales de esta investigación, el que tiene que ver con todas aquellas acciones que se desarrollan conjuntamente entre el CDI, el Preescolar, la familia, el espacio público y las entidades del gobierno. Como lo proponen desde el Ministerio de Educación, se proyecta que cada uno de estos agentes involucrados, debe “generar y articular las acciones que se requieren para garantizar que todos los niños y las niñas accedan, continúen y permanezcan en el entorno educativo en condiciones de equidad” (MEN, ¡Todos listos!, p.11).

Así mismo, se espera según los lineamientos generales para la articulación de índole pedagógica, que se brinden estrategias de articulación y un acompañamiento y seguimiento a las mismas, esto implica que tanto en el CDI como en el Preescolar comprendan cuales son los cambios a los que se enfrentan los niños al transitar y los ayuden para adaptarse al cambio y al nuevo contexto; para ello debe existir una mesa de trabajo zonal articulada con la Secretaría de Educación (en este caso de Rionegro) donde se piensen estrategias colaborativas de trabajo de acuerdo a las particularidades del contexto y a las características de los niños.

1 8 0 3

Por lo tanto, en el caso del CDI La Aldea y el Preescolar de la Institución Educativa Santa Bárbara como lugares próximos pertenecientes a una misma zona, se encontró que no existe como tal una mesa de trabajo donde se piensen estrategias para facilitar el tránsito mediante experiencias de interacción, que permitan a los niños comprender que se enfrentaran a nuevos retos. No



obstante, si se realizan algunos encuentros de docentes y agentes educativos a nivel municipal, donde la docente de Preescolar valida las bases curriculares y allí “se conoce un poco sobre la

forma de trabajo en los CDI porque uno escucha a las agentes educativas hablar sobre su metodología y las actividades que realizan, sin embargo esto no se conoce muy a fondo”. Esto permite comprender que, conjuntamente, no hay un trabajo pensado para mejorar la transición brindando experiencias de articulación.

De acuerdo a lo anterior, se considera que esta investigación podría sumarse a las mencionadas por Galisteo Bisio, quien se pregunta también por los procesos de articulación entre instituciones y plantea al respecto que “varias investigaciones internacionales han demostrado que gran parte de los Centros de Educación Inicial y Educación Primaria carecen de articulación e instancias de coordinación, desfavoreciendo los procesos de transición educativa. Y es que a pesar de reconocerse la importancia de brindar procesos de articulación para contribuir al bienestar de los niños, no se hace mucho al respecto y se piensan más bien acciones de manera independiente, intentando un poco cada uno por su lado realizar acciones de manera conjunta.

Como muestra del trabajo independiente se puede citar nuevamente el Programa “Cinco Pasitos para Crecer”, que opera tanto para CDI como Preescolar. Este Programa se ha encargado de sensibilizar y capacitar a las agentes educativas en relación al tránsito de los niños y es por ello que únicamente desde el CDI se piensan actividades intencionadas para preparar a los niños a los cambios que se enfrentarán, mediante la realización de actividades lúdicas, obras de teatro y charlas a padres de familia, dando recomendaciones para el acompañamiento, la preparación mediante el fortalecimiento de la autonomía e incluso haciendo recomendaciones de loncheras saludables; todas estas acciones aunque se den en una sola dirección, “evitan que sea una experiencia traumante” (entrevista agente educativo). 3

No obstante, este mismo programa “Cinco Pasitos para Crecer”, logró coordinar como estrategia articuladora, una visita de los niños del CDI al Preescolar, ante la cual el agente educativo y la docente manifestaron haber vivido durante el año, esa única experiencia de



articulación. En una visita que hicieron los niños del CDI a la Institución Educativa Santa Bárbara, se encontraron con la docente de Preescolar, el auxiliar y los niños que actualmente están en dicho nivel, quienes dieron un recorrido por las instalaciones de la institución y contaron brevemente las dinámicas que allí se viven diariamente. Esto es lo que los docentes denominan “empalme”, y más allá de esta experiencia de reconocimiento del nuevo entorno educativo, el CDI y el Preescolar no se piensan en coordinar encuentros que les permitan intercambiar saberes y conocer las metodologías de trabajo conjunto, otras actividades para promover experiencias de articulación que permitan a los niños comprender aún mejor los nuevos retos a los que se deben enfrentar.

Finalmente, se puede decir en cuanto a las experiencias de articulación, que si bien hay carencia en las instancias de coordinación para la articulación, hay sensibilidad sobre el asunto. Y se intenta con mayor fuerza desde el CDI, a pesar de no tener un conocimiento profundo sobre lo que sucede en el Preescolar, brindando estrategias para el aprestamiento escolar; no en vano las actividades realizadas logran dar pinceladas de las nuevas experiencias a las que el niño próximamente se enfrentará, conociendo la institución a la que llegarán, conversando sobre las experiencias que allí vivirán. En caso de que cuenten con suerte y el programa “Cinco Pasitos”, continúe el próximo año en el Preescolar, los niños podrán seguir gozando del acompañamiento por diversos profesionales en las diferentes actividades rectoras de la educación inicial, convirtiéndose en una gran fortaleza para los niños ya que, en este sentido, se marcaría una continuidad. De esta manera, queda una especie de vacío de concordancia entre el CDI y el Preescolar, para establecer estrategias donde se hagan ajustes de rutinas y así el Tránsito de los niños logre darse de manera armónica.

8.3 Manejo del Tiempo

Este capítulo se ocupa de describir los aportes de la investigación que están relacionados con las experiencias que viven los niños en cuanto al tiempo y a los varios elementos que son importantes a la hora de resaltar su uso. Los principales en torno a los cuales se reflexiona en la investigación son la duración de la jornada, la experiencia con el tiempo a la hora de la realización de las actividades, el tiempo invertido en la alimentación, también se destacan aquellas rutinas características que hacen parte de un espacio y del otro no, como es el caso del receso y, finalmente,



la relación del tiempo con la normativa para hacer alusión a la totalidad de los días que pasan los niños en cada espacio, respectivamente, y cómo eso deja ver uno de los propósitos bajo los cuales están creados.

Manejo del tiempo		
Hora	Actividades	
	CDI	Preescolar
7:00am		Ingreso y actividades de bienvenida
7:30am		Desayuno
8:00am	Ingreso y actividades de bienvenida	Actividades centrales
8:30am	Desayuno	
9:00am	Actividades centrales	Descanso/receso
10:00am		
10:30am	Media mañana/fruta	Trabajo con cinco pasitos
11:00am	Trabajo con cinco pasitos	
11:30am	Almuerzo	Almuerzo
12:30m		Actividades autorreguladoras
1:30pm	Aseo y disposición para salida	Aseo y disposición para salida
1:45pm		Salida
2:00pm	Actividades autorreguladoras	
3:15pm	Refrigerio	
3:45pm	Aseo y disposición para salida	
4:00pm	Salida	

Tabla 1
Relación del manejo del tiempo en el CDI y Preescolar



Ellos necesitan vivir, jugar y para eso está la tarde; para compartir con sus familiares para hacer cosas de niños (Docente del Preescolar).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cuando la mañana comienza, a las 7:00 am en el Preescolar, la maestra se dispone para esperar a los niños en la portería principal. Estos se acercan a saludar con sus caras adormecidas y con su traje de esquimal que los protege del frío, buzos, gorros, bufandas y si se trata de un día lluvioso uno que otro niño se presenta con sus botas pantaneras que les ayudan a sobrellevar las consecuencias del agua en el suelo rocoso por el que día a día transitan. A medida que el grupo se va conformando los trajes parecen ponerse más ligeros y los niños se saludan con sus grandes amigos e inician juegos como “cogido” y “a las escondidas”. Una vez que la maestra considere que ya están todos los niños, o la mayoría, se disponen, a su orden, para ingresar al salón.



niños uno por uno acompañados ya sea con su padre, madre, abuela, tíos, hermanos, u otros. Pasados unos minutos entre brincos y charlas se dirigen en grupo hacia el salón, donde inician la jornada entonando canciones que, llenas de movimiento, dan calidez al momento. Tanto docente como agente educativo, con lista en mano hacen un llamado para dar cuenta de quienes asistieron y quienes faltaron, sin embargo, desde antes ya muchos niños se han percatado de la inasistencia de algunos de sus compañeros.

La similitud de las rutinas continua en momentos relacionados con la alimentación, pues en ambos lugares se brinda desayuno y almuerzo. Además, en el CDI, se proporciona (debido ello a la extensión del horario), una alimentación extra en las horas de la tarde. La preocupación por la alimentación está contemplada en ambos escenarios como respuesta a la atención integral, en el componente nutricional y de salud, aspectos fundamentales a tener en cuenta debido a que se vuelven determinantes en la experiencia de los procesos educativos.

Se sabe, que un niño con hambre no tiene disposición ni deseo por aprender dado que las disposiciones cognitivas están puestas en atender su necesidad básica y más urgente, el alimento²⁰. Es por ello, que la rutina de alimentación se ha venido considerando, incluso, como un aprendizaje de autocuidado y como un elemento fundamental dentro de la educación a la Primera Infancia que precisamente complementa aquel discurso de Atención Integral.

Es de resaltar que uno de los asuntos que determinan la rutina dentro del Preescolar, es el hecho de que en la Institución Educativa Santa Bárbara, se acoge a la implementación de la jornada complementaria²¹, asunto que muestra poca variabilidad en la extensión de la jornada comparada

²⁰ Esto sin contar las posibles repercusiones que a corto plazo se van presentando en su constitución corporal y su incidencia en los procesos de socialización.

²¹ La Jornada Escolar Complementaria, es una estrategia propuesta desde 1999, mediante la Ley 508 del 29 de julio, ley del Plan Nacional de Desarrollo de permanencia en el Sistema Educativo. Busca generar espacios de aprendizaje para ser implementados durante el año lectivo en horario contrario a la jornada escolar y está dirigida a estudiantes de instituciones oficiales.



con la del CDI. Sin embargo existe en cuanto a la rutina, una diferencia, y es el que los niños en Preescolar tienen un receso que comparten con los demás niños (mayores que ellos) de la Institución Educativa; ello les significa no estar bajo la dirección de la maestra, se les da la posibilidad de jugar y compartir de una forma un poco más libre²² con niños de diferentes edades a ellos, lo que no ocurre en el CDI dado que no se les proporciona un espacio en el que libremente puedan salir del aula. Incluso, el que los niños puedan tener espacios de “Juego Libre” se debe a que la agente educativa les anuncia que jueguen libremente; a diferencia, el espacio de receso en el Preescolar les posibilita a los niños decidir qué hacer dentro del marco de las condiciones de la Institución Educativa.

Cuando dentro de la investigación surge la necesidad de mirar la armonía del Tránsito, se trata de analizar la experiencia global que está teniendo el niño y es por ello que el conocido como recreo, descanso o receso también se vuelve parte vital de la experiencia. Además, dentro de la Pedagogía Infantil se reconoce que en el desarrollo de este momento los niños construyen saberes que son, todavía, más significativos de los que ocurren al interior del aula. Dentro de las teorías que circulan en la educación, las referidas al currículum oculto, en este caso ayudan a entender un poco las implicaciones que puede tener, o no, el Tiempo “Libre” en la educación. Sin embargo, la perspectiva del currículum oculto tiene un trasfondo social muy amplio y la parte que aquí se retoma es solo una mínima parte que ayuda a comprender la temática que nos ocupa.

Desde los planteamientos de Jurjo Torres (1998) el Currículum oculto se hace visible cuando se reflexiona sobre “el significado social y los efectos no previstos de las experiencias escolares en las que se ven envueltos los alumnos y alumnas y el propio profesorado” (p.10). Es decir, sobre los elementos, que pocos observan, pero que dentro de la cotidianidad están transmitiendo mensajes que determinan aprendizajes en el individuo. Si partimos desde esta premisa, el recreo se vuelve uno de esos elementos de la cotidianidad, cargado de representaciones sociales que le

²² Se usa la expresión “un poco más libre”, dado que aún en estos momentos los niños se encuentran bajo el acompañamiento de todos los docentes que se predisponen para intervenir, en caso de ser necesario.



permiten al niño construir saberes, además, constituye una de las nuevas experiencias que aparecen en el Tránsito del CDI al Preescolar.

Desde otro punto de vista, este tipo de experiencias que se viven en un espacio y en otro no, llevan al cuestionamiento sobre la diferencia práctica que existe entre la atención a la Primera Infancia y Educación a la Primera Infancia. En este punto la atención se entiende en términos del cuidado, o de la “ética del cuidado” como lo expresa Carol Gilligan²³ (2013); por lo tanto, dentro del Preescolar se da necesariamente el cuidado a la Primera Infancia. Sin embargo volvemos sobre un asunto que es la discontinuidad, ya en el Preescolar no existe solo la preocupación por cuidar, sino que empieza a surgir dentro de la rutina la preocupación por el aprestamiento escolar, es decir el invitar al niño a acomodarse a las rutinas que hacen parte de un entorno más ritualizado como lo es la Institución Educativa.

Continuando con el análisis detallado de cada rutina, se encontró como en ambos lugares desarrollan una actividad que es reconocida como “central”; esta se lleva a cabo entre el desayuno y el almuerzo. Como ya se describió en el apartado anterior²⁴ ambas actividades tienen propósitos diferentes pero el tiempo en el que se desarrollan es aproximadamente de 2 horas. No obstante, hay un elemento a destacar dentro de la experiencia del tiempo observado en su metodología: en el Preescolar la docente les propone a los niños realizar trabajos y a medida que van culminando se acercan a ella, le muestran su tarea y, enseguida, les pone otra actividad, así cada niño va a su propio ritmo, en tanto se percibe un respeto por el tiempo individual. En el CDI al finalizar el desarrollo de la actividad central, los niños se van a jugar libremente con los materiales presentes en el aula.

Entonces, se puede decir que la maestra tiene bajo la manga una serie de actividades centrales, que apuntan a un solo propósito; por ejemplo, la actividad central es el reconocimiento del número

²³ Esta autora desarrolla a lo largo del texto el cuidado como actitud necesaria en las relaciones intra e interpersonales, discurso que genera un nuevo paradigma sobre la acción de cuidar que caracteriza a quienes intervienen en procesos con la primera infancia.

²⁴ Organización del trabajo pedagógico.



tres (3), entonces consiste en poner dentro de un círculo tres objetos observados en la huerta, algunos niños realizan la tarea con mayor destreza, luego entonces les entrega otra tarea que responda al mismo objetivo. Mientras tanto, en el CDI la tarea apunta al manejo de la motricidad fina por lo que los niños están utilizando un cordón y la silueta de un zapato, y una vez terminan de cruzar el cordón por el zapato se disponen a jugar.

El manejo del tiempo en este tipo de actividades refleja la demanda de atención que se hace por parte del Preescolar que es, incluso, referenciado por la maestra: “hay unas actividades que requieren niveles de concentración más amplios y si están muy pequeñitos ellos no van a tener esa misma capacidad que tienen los grandes”; esto lo menciona para hacer alusión a la edad de los niños, sin embargo en sus palabras se hace evidente aquel asunto de la atención. Lo que de nuevo se relaciona con continuidad y ese proceso de complejización que caracteriza el Tránsito.

Y ese proceso gradual que se experimenta con la atención, está netamente relacionado con otra de las actividades desarrolladas, las denominadas auto-reguladoras que se desarrollan después del almuerzo y con las que se busca generar en los niños una motivación intrínseca que los lleve a calmar los impulsos y el estado anímico. En el CDI este tipo de actividades son llevadas a cabo mediante el juego y algunas veces con el uso de las zonas verdes. De igual forma, en el Preescolar se implementa el juego. En palabras de la Coordinadora del CDI estas consisten en “hacer actividades enfocadas al esparcimiento, a que estén tranquilos, sosegados”, hecho que se vive en ambos lugares, aunque adicionalmente en el Preescolar, esta actividad tiene un objetivo dentro de la dimensión del desarrollo social y es el control de la conducta asociada a la autonomía, lo que conlleva en palabras del Auxiliar Docente a “alcanzar las habilidades necesarias para poder pasar al Grado Primero”.

1 8 0 3

Posterior a estas actividades en el Preescolar termina la jornada escolar, mientras que en el CDI, esta actividad se extiende hasta llegar la hora del algo y de salida. De esta manera, cuando llega la 1:45 pm los niños de Preescolar se encuentran con sus manos y caras limpias a la espera de sus acudientes, mientras esperan con la energía, no tan alta a como lo era en la mañana, toman asiento



en el gran patio y conversan, uno a uno el espacio va quedando vacío y en silencio. Esta misma escena se vive en el CDI, pero ya a las 4:00 pm con el agravante de que las expresiones de cansancio son aún más amplias (tanto para infantes como para los adultos), e incluso en la hora del “algo”²⁵ ya algunos niños manifiestan su deseo por dormir, un asunto que está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que el niño permanece activo.

Dado que la duración de la jornada del CDI se extiende una hora y quince minutos más comparada con la del Preescolar, y aunque hay una respuesta oportuna y adecuada a las necesidades de los niños, la extensión del horario no solo se muestra agotadora, sino que además impide a los mismos compartir más tiempo con sus familias. De esta manera, la coordinadora del CDI expresa que “es un tiempo donde están más en el CDI que en sus casas, comparten casi que el 80% de su vida en el CDI” y, también destaca, que

Para las familias es un horario muy cómodo porque son familias que trabajan y en este orden de ideas necesitan horarios extensos donde les tengan a los niños con un servicio adecuado, un segundo hogar que es en lo que se convierte un CDI, para ellos poder laborar tranquilos y brindarles a sus hijos lo que necesitan (entrevista, 2017).

Este asunto muestra como dicha jornada beneficia también a las familias y es vista como una respuesta a las necesidades de la misma.

De acuerdo a lo anterior, otro elemento que tiene una directa relación con el tiempo que pasan los niños dentro de estos entornos, es la organización anual que rige el calendario académico. Desde la normativa²⁶ nacional se especifica que el Preescolar debe organizarse en periodos anuales de 40 semanas mínimas y para el caso del CDI se plantea que

²⁵ Es decir una comida que se da en horas de la tarde.

²⁶ Artículo 86, Ley 115 o Ley General de Educación.



son 210 días que se deben cubrir en total, partiendo desde el momento en que se inicia el servicio a los niños, por decir algo nosotros este año iniciamos con los niños el 6 de febrero y finalizamos el 15 de Diciembre y ahí están hábiles 210 días (entrevista, Coordinadora del CDI, 2017).

Dentro de esta organización anual los niños de Preescolar cuentan con algunas semanas de vacaciones, mientras que en el CDI es continuo. Esto se relaciona con lo anterior, dado que se ajusta a las dinámicas de trabajo de los padres, madres y acudientes. Y, por su parte, el Preescolar busca acomodarse a las dinámicas de escolarización de las Instituciones Educativas.

A modo de cierre, se encontró que la experiencia rutinaria en ambos entornos está enmarcada por algunos rituales como el saludo y la despedida en el cual se encuentran notables similitudes como el llamado de lista, la canción de bienvenida e incluso en la identificación de las fechas, además están los momentos de alimentación, las actividades centrales y las auto-reguladoras que evidencian la continuidad y la complejización con mayor exigencia acorde a las edades y a los objetivos del Preescolar. Sin embargo, las dinámicas del entorno escolar, donde se encuentra el Preescolar, invitan a tomar el receso como una parte esencial de la rutina donde los niños tienen la autonomía para elegir un lugar y la posibilidad de construir saberes mediados por la relación con el otro.

Otra diferencia importante para el análisis del Tránsito es la jornada, en el CDI la jornada es de 8:00 am a 4:00 pm, mientras en el Preescolar los niños están de 7:00 am a 1:45 pm, la diferencia es de una hora y quince minutos, y aunque no parece muy significativa se refleja en los niños del CDI mayor cansancio. Esta reducción en el horario del Preescolar, para algunas madres que no trabajan y aún para los niños, se convierte en un beneficio porque tienen más tiempo para compartir en familia, pues una de las madres manifiesta “cuando estaba en la *guarda*²⁷ casi no compartía en la casa porque llegaba rendido”; sin embargo, para las familias donde ambos padres trabajan, esto puede ser visto como una desventaja, pues el Agente Educativo expresa ante la

²⁷ Expresión con la que se refieren coloquialmente al CDI.



extensión del horario en el CDI lo siguiente: “Eso creo que beneficia a muchas familias porque la gran mayoría trabajan desde por la mañana hasta por la noche, entonces eso ha sido una buena estrategia y creo que por eso alargaron el horario, porque anteriormente era hasta la una de la tarde”.

8.4 Espacios

Para el desarrollo de esta reflexión fue necesario hacer una separación, en la medida de lo posible, de lo que se entiende por espacio y por ambiente, dado que posibilita hacer un reconocimiento detallado del CDI y del Preescolar. Ahora bien, desde los planteamientos de Iglesias (1996) citado por Jaramillo (2007) el ambiente es entendido como

un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo, y al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuvieran vida. Por esto, el mobiliario del aula, su distribución, las paredes, los murales, los materiales, el modo en que estén organizados y la decoración, indican el tipo de actividades que se realizan, las relaciones que se dan, así como los intereses de los niños (p. 4).

Por lo tanto, el ambiente es aquello que habita el espacio, que lo compone; por lo cual es modificable y puede disponerse con intencionalidad. En tal sentido, el espacio puede entenderse como ese marco físico, es la estructura o la arquitectura del lugar que está compuesto por las aulas, las zonas verdes y demás. Tanto ambiente como espacio físico tienen una relación directa, ya que el ambiente llega hasta donde el espacio le permite y es gracias al ambiente que se exploran las posibilidades del espacio.



8.4.1 Espacios físicos dentro de la Institución o Centro.

La identificación de los espacios físicos y sus condiciones es importante en la medida en que permiten visualizar los lugares en los que los niños tienen la posibilidad de desenvolverse, además, el pasar de un lugar a otro es un elemento característico dentro de este tránsito por lo que se vuelve un generador de nuevas experiencias que posibilita conocer otras formas de relacionarse y de actuar. En relación a esto, se retoman las zonas verdes, las canchas, las aulas y la ludoteca como los escenarios a observar porque es allí donde los niños desarrollan su día a día y pese a que están presentes en ambos espacios, las condiciones en las que se encuentran y las rutinas han propiciado que su uso difiera.

En primer lugar, el hecho de que tanto CDI como Preescolar se encuentre ubicados en zonas rurales determina el que estén rodeados por amplias zonas verdes, lo cual posibilita que “los niños y las profes puedan hacer cualquier actividad al aire libre, donde los niños no están tan encerrados, donde ellos pueden estar interactuando con la naturaleza” (entrevista a coordinadora del CDI) es decir, representa una gran oportunidad para la ejecución de planeaciones cuyo propósito sea el trabajo con la naturaleza e incluso las posibilidades del movimiento. Por otro lado para el Preescolar, desde lo observado, el uso de las zonas verdes no se limita a la ejecución de planeaciones sino que los niños tienen la posibilidad de hacer uso de estas de forma libre.



en mal estado y el agente educativo lo considera un riesgo para los niños, por otro el CDI está ubicado en una zona donde alrededor viven niño y jóvenes que están bajo la protección del ICFB por lo tanto, las zonas verdes, al igual que la cancha y el parque infantil son espacios compartidos, por lo que se evita que los niños estén allí solos. Para el caso del Preescolar los niños también comparten las zonas verdes con otros niños y jóvenes, sin embargo la docente no ve esto como riesgo, dado que los niños y jóvenes de la institución están directamente relacionados con las dinámicas, mientras que los niños y jóvenes que están siendo protegidos por ICBF no tienen ninguna vinculación con el CDI.

En relación con lo anterior, las zonas verdes o espacios al aire libre juegan un papel fundamental dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, puesto que en medio de muchas oportunidades permite una mayor espontaneidad y libertad, así se plantea en la revista del Centro de Recursos para la Salud y Seguridad en el Cuidado Infantil de Carolina del Norte

el ambiente al aire libre ofrece un sentido de libertad para niños y maestros. Hay más espacio para moverse, gritar, cantar, saltar, rodar, estirarse, lanzar cosas, correr, liberar energía y liberarse del temor de romper algo. Los ambientes de aprendizaje al aire libre bien planificados ofrecen muchas opciones de juego y muchas oportunidades para que los niños tomen sus propias decisiones (2002, p.5).

De esta manera, estos espacios adquieren mayor significado cuando están enmarcados en la planificación, pues además de apuntar a un objetivo y posibilitar la exploración que facilita el conocimiento de las cosas concretas, fomenta la autonomía en los niños y les ayuda a liberarse del estrés que pueda causar la rutina que por tiempos se incorpora en el día a día.

1 8 0 3

Otro de los espacios característicos donde se llevan a cabo la mayor parte de las actividades son las aulas, en cuanto a esto también se observaron unas diferencias que son clave resaltar, en primera instancia el aula del Preescolar se caracteriza por tener dentro de la misma, dos baños, uno para niños y otro para niñas, lo que por un lado evita que en momentos de trabajo, los niños tengan que salir del aula, y por otro les da autonomía en el sentido en que no es necesario pedir permiso para



ir a este. Además allí cuentan con una pieza pequeña, donde tienen material de trabajo al acceso

de los niños, de esta manera cuando necesitan por ejemplo elementos para colorear y algún niño no tiene, se desplaza hasta allí y dispone de colores y/o crayolas. Por el contrario en el CDI el aula, aunque tiene características similares en amplitud e iluminación comparada con la del Preescolar, no dispone ni de baños, ni de piezas, y la puerta aunque permanece abierta posee una mampara que limita el ingreso y la salida, por lo tanto cuando algún niño tiene una necesidad fisiológica, debe pedir permiso al agente educativo.

Además del aula que se denomina principal que es donde los niños transcurren la mayor parte del tiempo, estos frecuentan otras aulas, para el caso del CDI la distribución de propósitos que se da a la aulas ha generado que todas estén a disposición de los niños debido a su temática y ambientación, es decir, los niños de acuerdo al trabajo que estén realizando pueden disponer de las otras aulas. Por otro lado en el Preescolar los niños disponen además del salón principal, de una ludoteca²⁸, y otros espacios que son compartidos con todos los niños y jóvenes de la institución, como es el caso de la biblioteca y el restaurante.

En conclusión, la experiencia de tránsito en cuanto a los espacios, vincula aspectos relacionados con la ejecución de planeación y principalmente elementos asociados a la autonomía, puesto que, de acuerdo a lo observado, los niños de Preescolar tienen la posibilidad de estar en otros espacios sin que esto implique la propuesta de la docente o la ejecución de una planeación, de esta manera se da un poco de libertad y fomento de la independencia. De igual modo el espacio y el uso de este posibilita o no las relaciones que los niños puedan tener con otras personas u otros niños y jóvenes.

1 8 0 3

8.4.2 Ambientación del aula.

La ambientación es un tema central a la hora de hablar del tránsito porque se vincula con las temáticas y materiales con los cuales los niños se ven envueltos en su cotidianidad, de igual modo

²⁸ Como su nombre lo indica, es un espacio pensado para la lúdica, entendida desde el juego, por lo tanto es un espacio donde se encuentran diversos materiales como juegos de mesa, balones, televisor, DVD, colchonetas, para que los infantes jueguen y exploren.



la forma, la manera en la que se disponen las cosas en el espacio determina en gran parte la experiencia de quienes lo habitan y las formas de relacionarse. Esto se observa a partir de diversas situaciones.

En primer lugar, en el CDI las sillas y las mesas están puestas en un costado, dejando gran parte del aula libre, lo que posibilita que los niños jueguen y se muevan, por el contrario en el Preescolar las sillas y mesas se encuentran organizadas en dos líneas rectas en cada costado dejando un espacio reducido en el centro del aula. Así es como la disposición de las cosas determina el modo de relacionarse, ya que en el caso del CDI, los niños generalmente eligen donde sentarse, posibilitando que cada día se siente al lado de un compañero diferente, mientras en el Preescolar los niños tiene asignado un puesto y suelen compartir siempre durante los trabajos con los mismos compañeros.

En segundo lugar, lo relacionado con lo reconocido habitualmente como decoración del aula, como lo son carteleras, normas de convivencia, norma de higiene, valores, cumpleaños, entre otras, asunto a lo que se vinculan las posibilidades que tienen los niños de disponer de los materiales, se encontró en el caso del CDI, que el aula no solo se encuentra organizada de acuerdo a la temática que están abordando con el proyecto de aula, sino que además dispone de todo esto a la altura de los niños, permitiendo una mayor interacción y exploración de los mismos.

Así mismo, en el Preescolar es común encontrar estas cosas, sin embargo, allí no todo se encuentra a la altura de los niños, y no se dispone de una temática alusiva a los proyectos trabajados, sino de una temática referente a lo que según el calendario se celebre en el mes, por ejemplo, celebración de la Antioqueñidad, amor y amigas, navidad, entre otros. Allí lo único que se encuentra al alcance de los niños son los libros, teatrín y juegos, con los cuales si pueden interactuar sin inconvenientes.



Finalmente, vemos que en relación a la ambientación del aula, es poco lo que varía de un lugar a otro, sin embargo uno de los aspectos relevantes que no evidencia continuidad, es la posibilidad que tiene los niños de interactuar con la mayor parte de materiales de los que disponen, lo que limita de cierta forma la posibilidad de interactuar y explorar todo lo que ofrece el medio.

9. Conclusiones

Después de indagar para intentar describir y analizar aquellos asuntos que dan cuenta de las continuidades y rupturas que se presentan entre el paso del CDI La Aldea a La Institución Educativa Santa Bárbara, es importante mencionar que todas aquellas acciones analizadas desde la armonía, permiten resaltar algunos aspectos que pueden continuar siendo debatidos y analizados:

- El actual aporte que se hace desde la Alcaldía con la estrategia “Cinco pasitos para Crecer” evidencia la posibilidad de articular diversos actores para acompañar las transiciones, además esta estrategia se ha convertido en uno de los asuntos fundamentales para hacer visible una armonía en el tránsito, en la medida en que se piensa a los niños de 0 a 6 años, abarcando tanto a niños del CDI como de Preescolar, esta se involucra en la garantía de la atención integral con aportes desde el componente de la salud y nutrición y sobre todo en lo que tiene que ver con lo pedagógico, permitiendo a los niños vivir una continuidad en lo que se denominan actividades rectoras de la primera infancia.
- La noción de autonomía es uno de los asuntos que se ha visto implicado a lo largo del trabajo, a su vez esta noción se entrelaza con la forma en la que se concibe la infancia, donde podría decirse que aparentemente existe una armonía, puesto que se habla de la infancia como el futuro, como sujeto de derecho y de todo ello deriva la infancia como un espacio que es necesario intervenir, sin embargo la autonomía viene a ser un pare en la experiencia que está viviendo el niño. Puesto que el Preescolar le da la posibilidad de ser más libre con su cuerpo, con sus decisiones, le amplía las posibilidades puesto que ya no los limita en el espacio y le permite otras formas de estar sin que el adulto se las imponga.



- Aludiendo a procesos armónicos, es clave retomar el valor que trae consigo la “continuidad y la discontinuidad”. Dado que no existe una intención clara de generar conexiones, articulaciones y en sí armonía por parte de un espacio y de otro, los valores que dichas nociones aportan al tránsito se da por casualidad, es decir una suerte de azar que pueden traer consigo beneficios. Sin embargo no se deja de lado que esta falta de comunicación y diálogo para generar estrategias también resulta ser una desventaja, generando obstáculos en el tránsito. En tal sentido las nociones de continuidad y discontinuidad se encuentran en una tensión constante, ya que en algunas ocasiones, como se describió en el trabajo, los niños son quienes tienen que adaptarse a lo nuevo y no es lo nuevo lo que se dispone para recibir al niño.
- En cuanto al componente evaluativo, la armonía se ve afectada por la aparición de un nuevo instrumento de evaluación, el examen, el cual se caracteriza por ser una nueva experiencia cargada de tensión para los niños, dado que pone a prueba y confronta el saber y las habilidades a las que se ha venido acercando por primera vez en el Preescolar. De esta manera la participación del niño en la evaluación pasa de ser pasiva, donde se evalúa el proceso del niño sin intervención directa del mismo, para empezar a reclamar esa participación activa, donde el estado anímico y sus habilidades se vuelven un factor determinante en la evaluación.

10. Recomendaciones

A continuación, se presentan una serie de recomendaciones basadas en la directriz gubernamental ¡Todos Listos!!! para acompañar las transiciones de los niños y las niñas al entorno educativo, dirigidas al personal del CDI La Aldea, de la Institución Educativa Santa Bárbara, y a los padres de familia cuyos hijos han iniciado el proceso de tránsito en CDI y/o Preescolar, con el fin de exponer posibles vías para acompañar a los niños en este proceso y posibilitar una armonía a lo largo del camino, asunto que se considera relevante en la medida en que propicia bienestar y calidad al proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños.



- En vista de que no existe en sí, una estrategia formal pensada para la transición de los niños, se infiere que esta se debe ya sea al desconocimiento o a la falta de interés ante el asunto, por lo tanto se considera importante en primer lugar que los directivos de los centros e instituciones tomen conciencia sobre la importancia de acompañar las transiciones que viven los niños.

Facultad de Educación

- Analizar las acciones que se llevan a cabo, ya sean con o sin intención de aportar al tránsito para posteriormente reconocer de qué manera estas aportan y/o favorecen el proceso de transición de los niños.
- Una vez analizadas y reconocida las acciones, buscar desde ambas instancias, generar articulaciones que se vuelvan garantes de una buena acogida y por ende de la permanencia, pues estos procesos de articulación no se deben limitar a las estrategias pensadas desde la alcaldía, como es el caso de la estrategia “Cinco Pasitos para Crecer”, sino por el contrario tener la iniciativa de articularse y asegurar su permanencia.
- Propiciar espacios de encuentro entre docentes y agentes educativos, donde se puedan compartir sus experiencias y construir otras de manera conjunta, cuyo principio sea la armonía, teniendo en cuenta las emociones y expectativas que los niños puedan tener frente al cambio.
- Promover dentro de sus planeaciones, interacciones que permitan a los niños comprender la importancia de enfrentarse a nuevos retos, conocer nuevas personas o espacios y entender el desarrollo y el aprendizaje como un proceso permanente de la vida.
- El entorno educativo, debe tener en cuenta las experiencias previas de los niños, sus intereses, necesidades e incluso potenciales, para que esto sea factible, es necesario la observación, la escucha y promover la participación de los niños
- Despertar conciencia en las familias y cuidadores sobre los cambios y tensiones que implica el tránsito, para que puedan acomodar las dinámicas dentro del hogar de manera que vinculen y potencialicen la experiencia que está viviendo el niño.



- **Facultad de Educación** Buscar apoyo técnico y profesional de entidades municipales, que puedan incorporar planes de formación y capacitación docente con respecto al tránsito de los niños.

- Teniendo en cuenta que el CDI La Aldea y el Preescolar de la Institución Educativa Santa Bárbara se encuentran en un mismo contexto, es necesario que ambas instancias partan de una misma caracterización para el mayor beneficio de la población y el aprovechamiento de las ventajas y potenciales que ofrece el mismo.
- Evaluar constantemente la pertinencia de las acciones en pro de acompañar las transiciones y replantear de acuerdo a las necesidades y/o dificultades.

Finalmente, con el objetivo de ampliar esta investigación a futuro, traemos a colación el Plan Decenal de Educación 2016 – 2026, puesto que a lo largo de su descripción se esta contemplando la atención a la primera infancia como elemento central que debe tenerse en cuenta, al punto de mostrar la necesidad de institucionalizar las experiencias que viven en primera infancia. Y todo eso muestra un nuevo panorama en torno a las preguntas por el tránsito, en tal sentido ¿Cuáles serían los efectos en el tránsito de la atención integral de la primera infancia al grado Preescolar, si los CDI son acogidos por los entornos institucionales?



Facultad de Educación

- Abello, Rocío. (2009) Informe de Tesis Doctoral. Transiciones al Inicio de la Escolaridad: *Una experiencia de construcción de sentido*. Doctorado En Ciencias Sociales Niñez y Juventud CINDE – Universidad de Manizales
- Alvarado, S., & Suárez, M. C. (2009). *Transiciones educativas en primera infancia, una mirada desde las políticas públicas en Colombia: avances y desafíos*. Organización de Estados Americanos Recuperado de: portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=aibSqumQR8%3D&tabid=1317...es
- Alvarado, S.V, Suárez, M.C (Enero – Junio de 2010) *Las Transiciones Escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas*. Revista infancias imágenes, Vol. 9 /pp. 70-84
- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro. Pereira, Colombia.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla. Madrid
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano experimentos en entornos naturales y diseñados.*, Resumen y traducción por Bernabeu, R. Extraído de <http://www.movilizacioneducativa.net/imprimir.asp?idLibro=138>.
- Carballo, A. (2017) *El aprendizaje de la lectura desde la neuroeducación*. Recuperado de <http://mamiconcilia.com/el-aprendizaje-de-la-lectura-desde-la-neuroeducacion-entrevista-a-anna-carballo/>.
- Careaga, A. (2001). *La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente*. Revista Educere Vol.5. Mérida, Venezuela.
- 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.
- Centro de Recursos para la Salud y Seguridad en el Cuidado Infantil (Abril de 2002). *Ambientes de aprendizaje al aire libre en el cuidado infantil*. Healthy Child Care North Carolina. Recuperado de <http://www.healthychildcarenc.org/PDFs/CCAprilSpan.pdf>



Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: código de la infancia y la adolescencia*. Ministerio de Protección Social. Recuperado de: file:///C:/Users/USUARIO%202/Downloads/codigo_infancia.pdf

Colombia. (2009). Ley 1295 de 2009: *Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1,2 y 3 del SISBEN*. Ministerio de Protección Social y Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187668_archivo_pdf_ley_1295_2009.pdf

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

Deborah J., Kaufman, S., Ladd, G. et al. ed tema. *Transición a la escuela*. Actualizado: Diciembre 2009. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia [en línea]. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/transicion-la-escuela>

Delval, J. (2007). *Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad*. Revista de investigación en psicología Vol.10. Madrid, España.

DeMause, LL (1991) *La evolución de la infancia*. Madrid, España.

Frigerio, G. [Ser con Derecho]. (2012, Octubre 3). *Conferencia: Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas* [archivo de video]. Recuperado de: <https://vimeo.com/50711875>

Fundación Bancolombia. 2015. *Modelo de Transiciones Exitosas en la Primera Infancia*. Bogotá, Colombia

Galisteo Bisio, Macarena. (2015). *Las transiciones educativas en las Instituciones*. Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad. Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo (Uruguay). Trabajo final de Grado

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundación Víctor Grífols i Lucas. Barcelona, España.



Herrera, O., Builes, G., Agudelo, L. et al. (2007). *Tejiendo vínculos. Propuesta de articulación entre Preescolar y Primero*. Gobernación de Antioquia. Medellín: editorial monarca

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2014). *Guía Orientadora N° 8 Guía para la transición de los niños y las niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al sistema de educación formal (Grado de Transición)*. Colombia

Jaramillo, L. (2007). *Planta física a nivel interno y externo. Disposición del ambiente en el aula*. Universidad del Norte. Instituto de Estudios Superiores en Educación. Recuperado de: <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/DisposicionAmbienteAula.pdf>

Jurjo, T. (1998). *El currículum oculto*. Editorial Morata. España.

Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linkin children, families, and schools*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development and Learning.

Las Transiciones en la Primera Infancia: una Mirada Internacional. (2009). Organización de los Estados Americanos, Departamento de Educación y Cultura (OEA/DEC) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC).

Legrand, L. (1993) *Célestin Freinet*. Revista trimestral de educación comparada. Vol.23. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinets.pdf>

León, Z. (2011). *La transición entre la Educación Inicial y la Escuela primaria en Venezuela*. Revista de investigación N° 72 Vol.35, Venezuela, Caracas.

Meneses, M., & Alvarado, M. (2001). *El juego en los niños: enfoque teórico*. Revista Educación, 25 (2), 113-124.



Ministerio de Educación Nacional, (1994), *Ley General de Educación Ley 115 de 1994*, Editorial Universidad Nacional Santafé de Bogotá

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en educación inicial. Doc. N.º 25*. Bogotá.

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

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Ley 1804 del 2016 De cero a siempre*. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Política Educativa para la Primera Infancia en el marco de una atención integral*. Colombia.

Narodowski, M. (2013). *Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño*. Actualidades Pedagógicas, (62), 15-36

Narodowski, M., & Snaider, C. (2017). *¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15(1), 45.

Redondo, P. (2015). *Infancias Latinoamericanas, entre lo social y lo educativo*. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 25(1), 153-172.

Restrepo, A. (2003) *el proyecto de aula, una estrategia para acompañar los procesos de lectura y escritura en niños con dificultades en el aprendizaje escolar*. Universidad de Antioquia. Colombia.

Reynoso, K. (2010). *La educación musical y su impacto en el desarrollo*. Revista de Educación y Desarrollo Vol.12.



Rodríguez, M. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Soler, S.(2012). Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. Colombia: Doctorado Interinstitucional en Educación Univeridad Distrital Francisco José de Caldas.

Runge, A. (2015). *La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano*. Revista educación y pedagogía, Vol.11, 65-86.

Sarlé, P., Ivaldi, E., & Hernández, L. (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.

Viñas, J. (1997). *El espacio educativo*. La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo, 17-70.

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.

Zapata, B., & Ceballos, L. (2010). *Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Vol.8. Medellín, Colombia.