

**LAS VOCES DE LA TRANSICIÓN ENTRE LA ESCUELA MATERNAL Y EL INSTITUTO PEDAGÓGICO  
NACIONAL: COMPRENSIONES, DESAFIOS Y TENSIONES.**

**LEIDI ESTEFANIA QUEVEDO RAMIREZ  
XIOMARA ALEJANDRA SIERRA GARZÓN  
DANIELA URREA NIETO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL  
BOGOTÁ, D. C.  
2020**

**LAS VOCES DE LA TRANSICIÓN ENTRE LA ESCUELA MATERNAL Y EL INSTITUTO PEDAGÓGICO  
NACIONAL: COMPRENSIONES, DESAFIOS Y TENSIONES.**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
LICENCIADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**Asesora:  
SANDRA DURÁN CHIAPPE**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL  
BOGOTÁ, D. C.  
2020**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios quien de diferentes modos siempre ha estado en nuestra existencia.

A ustedes compañeras de viaje, porque en medio de todas las tormentas que atravesamos siempre fuimos un equipo; desde los saberes de cada una nos fortalecimos mutuamente y nos ayudamos a ver siempre ese rayo de luz en el horizonte.

A nuestra tutora Sandra Durán, quien en esta travesía llamada tesis, creyó en nosotras, nos acompañó en cada paso, nos compartió sus saberes con amor y nos mostró cómo seguir en nuestro propio andar.

A la Escuela Maternal, el Instituto Pedagógico y cada una de sus maestras quienes confiaron en nosotras, nos abrieron sus puertas y compartieron sus saberes. A las familias por su participación y colaboración, a nuestro jurado por leernos y darnos sus observaciones y aportes.

A cada uno de los niños quienes fueron grandes maestros en este viaje, y a la Licenciatura en Educación Infantil por posibilitar estos espacios de aprendizaje significativo.

## Dedicatoria

*A mi hija Valeria, por su paciencia, por ser mi más grande maestra y por su maravillosa complicidad. Recuerda que cuando sueñes, hazlo en grande y lucha incansablemente hasta lograrlo. No dejes que nada ni nadie te convenza de lo contrario.*

*A mi compañero de vida Diego, por estar siempre a mi lado y por acompañar con tanta ilusión este camino. Sin ustedes nada de esto tendría sentido.*

*Y finalmente, a todos los niños y niñas que a lo largo de este camino me enseñaron que se es maestra por convicción, con el alma y desde el deseo. A todos los llevaré siempre en mis pensamientos.*

**Daniela Urrea Nieto**

*A mi madre, que ha sido bastión de fortaleza en las horas más oscuras, y dulce compañía en los momentos más felices. A tu amor, siempre incondicional y sereno, dedico estás páginas. A ti, hermana, ofrendo los días y las horas que me han traído hasta aquí, pues fuiste siempre inspiración y luz en el camino; gracias a ti, hoy trazo sobre esta tierra las primeras huellas de un ansiado futuro.*

**Xiomara Alejandra Sierra Garzón**

*A Dios y a la Pachamama, por haberme dado la vida y permitirme llegar a este momento tan importante en mi formación profesional. A mi madre, por ser el pilar más importante y por siempre darme su cariño y apoyo incondicional. Más allá de cualquier adversidad, ha sido ella mi motor y fuerza. A mi padre, que está en el cielo, agradezco su compañía y protección en cada paso andado. Así también, al padre que la vida me dio, infinitas gracias por el apoyo y el ejemplo que siempre ha sido para mí.*

*A mis amigas Xiomara y Daniela, porque sin el equipo que formamos, no hubiéramos alcanzado esta meta. También, agradezco a mi tutora por la paciencia y el amor que siempre puso en su enseñanza y que resultó en inmensos aprendizajes.*

**Leidi Estefania Quevedo Ramirez**

## Tabla de contenido

Resumen .....	1
Presentación del trabajo .....	2
Contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Pedagógico Nacional Y la Escuela Maternal: La posibilidad de reflexionar como oportunidad para reconocer la importancia de las tres instituciones. 4	4
Contextualización Universidad Pedagógica Nacional .....	4
La Universidad.....	4
Contextualización Instituto Pedagógico Nacional .....	6
El Instituto .....	7
Contextualización Escuela Maternal.....	11
La Escuela .....	11
El itinerario que marcó la búsqueda de antecedentes .....	17
Transiciones desde las prácticas de las maestras .....	18
Transiciones en educación inicial desde la perspectiva de la comunidad.....	20
Desde el interés hacia la pregunta.....	23
Propósito general.....	25
Propósitos específicos.....	25
Diálogo con los autores.....	26
Educación inicial.....	26
¿Qué significa la educación inicial en la actualidad? .....	26
¿Por qué es importante? .....	28
¿Cómo se desarrolla la educación inicial? .....	32
El lugar de la maestra de educación inicial .....	44
Transiciones .....	46
¿Qué son las transiciones?.....	46
¿Por qué es importante hablar de transiciones?.....	48
¿Cómo se desarrollan los procesos de transición? .....	49
Horizonte metodológico: Una ruta posible para conocer y comprender el proceso de transición de la Escuela Maternal al Instituto Pedagógico Nacional.....	51
Estrategia metodológica: estudio de caso .....	51
Instrumentos de recolección de la información .....	53
Grupos focales .....	53

Entrevistas.....	54
Participación de los niños en la investigación: Sus voces .....	55
Técnica: Análisis de contenido.....	53
Momentos de la investigación.....	56
El análisis de la información desde los testimonios y las voces de los maestros, los niños y las niñas y sus familias.....	59
Análisis maestras.....	59
¿Cuál es el sentido de la educación inicial para las maestras del IPN y la Escuela Maternal? .....	60
¿Qué son las transiciones para las maestras del IPN y la Escuela Maternal?.....	69
¿Por qué son importantes las transiciones? .....	70
¿Cómo se construyen las transiciones entre la Escuela Maternal y el IPN?.....	71
¿Cuáles son las fortalezas, avances y tensiones de la transición entre la Escuela Maternal y el IPN? .....	76
Análisis entrevistas de las familias.....	91
¿Qué es lo que más destaca de la Escuela Maternal y el IPN? .....	91
¿Qué diferencias ha identificado entre la Escuela Maternal y el IPN? .....	95
Como familia, ¿cómo han sentido el proceso de transición entre la Escuela Maternal y el IPN?.....	99
La triangulación de la información, como oportunidad para las conexiones y articulaciones entre las voces de los actores participantes.....	106
Sentido de la educación inicial para las dos instituciones .....	107
Las transiciones como punto de encuentro.....	111
Reflexiones finales .....	114
Reflexiones en clave del marco teórico .....	115
Reflexiones en relación con el marco metodológico.....	116
Reflexiones sobre los hallazgos en relación con los objetivos.....	117
Aportes y dificultades de la investigación.....	118
Proyecciones de la investigación .....	119
Bibliografía .....	121
Anexos.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

## Resumen

Este trabajo de grado se desarrolló con la intención de brindar comprensiones acerca del proceso de transición entre la Escuela Maternal y el Instituto Pedagógico Nacional; el objetivo fue reconocer, comprender y reflexionar acerca del sentido de la educación inicial para ambas instituciones y el papel que juega en el proceso de transición, a partir de las voces de maestras, familias y niños.

En este ejercicio investigativo para su fundamentación se tuvieron en cuenta dos categorías a saber: el sentido de la educación inicial desde autores como Fandiño, Zabalza, Malajovich, Durán, Violante y Soto; y las transiciones desde autores como Alvarado, Palacios, Featherstone, Woodhead, Stapich, Fandiño, Castaño y Rojas.

Esta investigación de corte cualitativo y desde un enfoque hermenéutico interpretativo acudió al estudio de caso como estrategia metodológica que permitió generar comprensiones en torno al sentido de la Educación Inicial y a las transiciones que han construido las maestras, familias y niños de ambas instituciones; los instrumentos para reconocer las voces de estos tres actores fueron el grupo focal, la entrevista semiestructurada y los diarios de campo.

El análisis e interpretación de la información recolectada, se realizó bajo la técnica de análisis de contenido desde el cual emergieron las categorías que permitieron reconocer las comprensiones que han realizado tanto las maestras como las familias en el proceso de transición de la Escuela Maternal al Instituto Pedagógico Nacional.

Por último, se presentan las conclusiones frente a los objetivos planteados, que giran en torno al sentido de la Educación Inicial y el lugar de las transiciones para ambas instituciones. Se espera que con este trabajo se puedan generar contribuciones a la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente a la Licenciatura en Educación Infantil, al Instituto Pedagógico Nacional y a la Escuela Maternal, en tanto este es un punto de partida para futuras investigaciones.

**Palabras clave:** Educación Inicial, Transiciones.

## Presentación del trabajo

El presente trabajo investigativo se llevó a cabo durante 2 años, y surgió del interés por comprender lo que acontecía con la primera infancia en la práctica pedagógica realizada en la Escuela Maternal y en el Instituto Pedagógico Nacional – en adelante IPN – ; con relación al proceso de transición de algunos niños que pasaban de la Escuela Maternal al IPN, lo cual llevó a reflexionar sobre lo que sucedía en ese tránsito de una institución a otra y cómo incidía el sentido de la educación inicial que cada una de las maestras ha construido en ese proceso de transición. A partir de esto, se propuso **reconocer y comprender el sentido de la educación inicial para la Escuela Maternal y el IPN y reflexionar acerca del proceso de transición entre ambas instituciones a partir de las voces de maestras, familias y niños.**

Desde ese interés nació la necesidad de abordar las investigaciones que se han desarrollado en torno a las transiciones para poder reconocer las tendencias y posturas desde las que se ha trabajado este tema, esto permitió ubicar dos categorías: en primer lugar, **las transiciones desde las prácticas de las maestras**, en la que se observó cómo las creencias, saberes y prácticas de la maestra configuran el proceso de transición del niño, y, en segundo lugar, **las transiciones desde la perspectiva de la comunidad educativa**, desde la cual se evidenció cómo los diversos actores educativos hacen parte de este proceso de transición.

Por otro lado, se hizo necesario realizar una contextualización de las dos instituciones que son parte del trabajo investigativo, además de incluir a la Universidad Pedagógica Nacional y en específico a la **Licenciatura en Educación Infantil** debido a que esta es **el puente que une a las dos instituciones**; para lo cual fue necesario reconocer algunos hitos históricos con el fin de comprender cómo están configuradas y sobre todo que acontecía en sus aulas.

Siguiendo con el camino hacia las comprensiones alrededor de la pregunta, se inició un **diálogo con los autores**, para esto se abordaron postulados de Díez, Ibáñez, Ramos, Violante, Soto y Durán para reflexionar sobre el sentido de la **educación inicial**, y de Alvarado, Palacios, Woodhead, Stapich, Fandiño, Castaño y Rojas para dialogar en torno a las **transiciones escolares**, con ayuda de una serie de preguntas que posibilitaron la ruta de búsqueda y dialogo con cada autor.

Cabe señalar que para poder lograr esas comprensiones de lo que acontece en el proceso de transición, esta investigación se enmarcó desde la **metodología cualitativa**, y empleó el **estudio**



**de caso** como estrategia metodológica, lo cual permitió tener un acercamiento a las reflexiones en torno al sentido de la educación inicial y las transiciones que han construido las maestras, familias y niños de ambas instituciones; para recoger las voces de estos tres actores los instrumentos usados fueron el **grupo focal**, la **entrevista semiestructurada** y los **diarios de campo**.

Una vez recolectada la información de los diferentes actores, se acudió a la técnica de **análisis de contenido** para la interpretación de la información recolectada, y se plantearon categorías que sirvieron como insumo de dicho análisis; este trabajo de campo y análisis dan cuenta de la experiencia vivida en la transición entre la Escuela Maternal y el IPN por los niños, las familias y las maestras, logrando encontrar puntos de convergencia y divergencia entre los actores por medio de la **triangulación de datos**.

Finalmente, se presentan las reflexiones finales desde los objetivos planteados a lo largo de la investigación, los cuales otorgan relevancia al sentido de la educación inicial para ambas instituciones y su incidencia directa en el proceso de transición que viven los niños y las familias de la Escuela Maternal y el IPN, enriquecida desde las voces de los actores involucrados.

Se espera que el presente trabajo de grado **contribuya a generar reflexiones entre las dos instituciones para lograr encontrar puntos en común y construir una propuesta de transición** que beneficie a los actores que en ella participan; de igual forma, se espera que este trabajo sirva de insumo para nuevas propuestas e investigaciones en torno a las transiciones que acerquen a la Escuela Maternal y el IPN.

**Contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Pedagógico Nacional Y la Escuela Maternal: La posibilidad de reflexionar como oportunidad para reconocer la importancia de las tres instituciones.**

Este trabajo de grado se llevó a cabo en la Escuela Maternal y el IPN, siendo estos dos los escenarios que nos posibilitaron reflexionar y preguntarnos sobre al proceso de transición entre el último nivel de la Escuela Maternal y el nivel de jardín del Instituto Pedagógico Nacional.

En virtud de lo anterior, es importante mencionar y resaltar el papel que cumple en dicha transición la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente la Licenciatura en Educación Infantil que se ha constituido como un puente entre ambas instituciones; por una parte, porque el Instituto Pedagógico Nacional y la Escuela Maternal son los escenarios privilegiados para la realización de prácticas de la licenciatura y por otra parte, porque se han venido desarrollando varios proyectos de grado en las dos instituciones, además es importante resaltar que hay egresadas dentro de sus maestras por lo cual consideramos que, referenciar las tres instituciones en donde se realizará la investigación, permitirá ubicar la misma y comprender sus propósitos.

**Contextualización Universidad Pedagógica Nacional**

Iniciaremos con la Universidad Pedagógica Nacional que es una Universidad Pública, estatal, de carácter Nacional, acreditada en alta calidad, financiada por el estado colombiano; su sede principal se encuentra ubicada en Bogotá (Calle 72 No. 11 - 86) localidad de Chapinero Alto, rodeada por un sector financiero y comercial. Predominan entre sus estudiantes los estratos socioeconómicos 2 y 3.

Dicho esto, se realizará un recorrido histórico a través de hitos que marcaron la conformación y construcción de ésta.

***La Universidad***

El inicio de la Universidad Pedagógica Nacional se remonta al año de 1917, en el escenario del primer Congreso Pedagógico Nacional, en donde el gobierno ordena a través de la ley 25, la construcción del Instituto Pedagógico Nacional que comienza a funcionar el 9 de marzo 1927, coordinado por la educadora Francisca Radke. Pero es solo hasta el 1 de febrero de 1955 que se marca oficialmente el nacimiento de la Universidad, iniciando formalmente labores con el decreto legislativo 197 de 1955 como una institución de enseñanza superior femenina con el nombre de

Universidad Pedagógica Nacional Femenina, generando una oportunidad de incluir a la mujer en la vida académica y laboral del país.

Siguiendo por esta ruta histórica, en 1962 adquirió carácter Nacional y mixto y cambió su denominación a Universidad Pedagógica Nacional, pero es en 1968 que se reorganiza y define como un establecimiento público de carácter docente con personería jurídica autónoma administrativa y patrimonio independiente, y pasa a ser parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ya para la década de los 70, el espíritu investigativo de la universidad se consolida a través de la conformación del centro de investigaciones de la UPN (CIUP) al igual que la escuela de graduados y su instituto de investigación y experimentación educativa, además de iniciar con la circulación del primer ejemplar de la revista colombiana de educación. La década de los 80 fue una época de fuertes cambios, ya que gracias al decreto 080 se crean las primeras facultades: ciencia y tecnología, artes, humanidades y educación; y la década de los 90 inicia con un énfasis en los programas de posgrado y en los primeros programas de maestría.

Actualmente la Universidad Pedagógica Nacional es la única universidad del país con la mayoría de sus programas de pregrado con acreditación de alta calidad, organizada en 5 facultades y 13 departamentos en donde se ofertan programas de pregrado y posgrado en las diferentes ramas académicas de la formación docente.

### **La licenciatura.**

La Licenciatura en Educación Infantil hace parte de la facultada de educación y del departamento de psicopedagogía. Su origen se remonta al año 1917 con el programa de preescolar y la creación del Instituto Pedagógico Nacional, que tenía como propósito formar maestras para todos los niveles educativos; en el año de 1933 se unen el Instituto Pedagógico Nacional y el kínder Garden creado y dirigido por Francisca Radke con el fin de crear un lugar de práctica para las futuras maestras; se ofertan 3 niveles, el primero estaba pensado en la formación de directoras de jardines infantiles, el segundo en la formación de profesoras y el último en la formación de auxiliares.

En febrero de 1956, por decisión del consejo directivo de la Universidad Pedagógica Femenina de Bogotá, se iniciaron en el Instituto labores de maestras de educación preescolar que tenía como propósito preparar maestras para el trabajo con niños y como requisito académico

debían tener el título de normalista o institutora. Es así como en 1969 el consejo académico integra al programa de formación de maestras la facultad de psicología y pedagogía como una carrera de nivel intermedio en el que se otorgaba el título de expertas y en el año de 1978 se crea la Licenciatura en Educación Preescolar; hacia el año de 1984 se hizo la primera reforma por influencia del movimiento pedagógico, generando así un programa pensado desde las experiencias de vida de las maestras en formación y desde el contexto social, cultural, político y económico del país.

Este programa fue catalogado de innovación en la educación preescolar, luego en el año 2000 se hace otra reforma muy importante y, a partir de la cual se transita a la Licenciatura en Educación Infantil; vale la pena destacar que durante este periodo se integra al equipo de maestras, antropólogos, sociólogos, artistas y psicoanalistas que ayudaron en la configuración en la visión de innovación pedagógica para la formación de maestras, reflexionando acerca del papel de la infancia en el contexto colombiano, reconociendo el papel de la escuela, la familia, el estado y las políticas actuales de la época.

Para concluir, es necesario hacer alusión a que, en el año 2017, la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional tuvo una nueva reforma en la cual se reconocen las fortalezas y potencialidades del programa históricamente y se construye un plan de estudios con un enfoque problematizador y con una apuesta por la flexibilidad, interdisciplinariedad e integralidad curricular. El programa está orientado a formar profesionales del área de la educación infantil, educadores comprometidos con el desarrollo integral de la infancia, maestros con sentido crítico y reflexivo sobre su quehacer docente en general y los procesos pedagógicos en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas sociales y culturales a favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como actores constructores de la realidad educativa del país y quienes contribuyen desde su quehacer profesional en la construcción de paz del país.

### **Contextualización Instituto Pedagógico Nacional**

Se encuentra ubicado en la localidad 1 (Usaquén), sector norte de la ciudad de Bogotá, colindando con el Colegio Distrital Usaquén y el Centro Cultural y Educativo Español Reyes Católicos. Este sector se caracteriza por ser residencial y prevalecer los estratos socioeconómicos 4, 5 y 6.

Las familias de los niños que asisten a esta institución se ubican a lo largo de toda la ciudad y proceden de todos los sectores socioeconómicos, predominando los estratos 1 y 3. Los niños y jóvenes que asisten allí son hijos de egresados, funcionarios, estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y en menor cuantía, hijos de particulares.

### ***El Instituto***

Realizar una contextualización de esta institución implica, por una parte, reconocer que la historia incide y tiene alcances en la construcción del IPN y por otra, que la institución ha jugado un papel fundamental en la innovación educativa del país. Es por esto por lo que el recorrido histórico se ilustrará a través de hitos que marcaron la conformación y construcción de éste.

Uno de los hitos se remonta a su apertura el 9 de marzo de 1927 en cabeza de Francisca Radke, inicialmente, en las instalaciones de la actual sede principal de la Universidad Pedagógica Nacional, tal y como se mencionó en la historia de la Licenciatura en Educación Infantil. Es en 1930, que se abre el curso de estudios superiores para “profesoras aptas para la enseñanza didáctica [...] y para la dirección e inspección de la enseñanza pública” (Radke, 1936, p.18) pero solo en el año de 1955 se concreta la creación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, reconocida por su excelencia en la formación de maestras. Así, desde 1962 hasta 1994 el IPN continuó formando maestras normalistas y luego bachilleres pedagógicos, hasta que, a través de la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) se decreta que la formación de maestros será responsabilidad exclusivamente de las instituciones de educación superior y escuelas normales; esto condujo a una reorientación de los objetivos de la institución hacia la formación de los niveles de preescolar, básica, media y educación especial (1968).

Su discurso pedagógico se sustentó inicialmente en pedagogos clásicos como Luis Vives, Comenio, Montaigne, Locke, Fenelón; también en los denominados modernos: Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Herbart y Fröbel. Sin embargo, la actividad académica se basó en los principios de la Escuela Activa, fundamental para la enseñanza de la didáctica y para aprender a partir de la actividad en relación con el medio.

En la actualidad, el Instituto Pedagógico Nacional es una institución de carácter oficial y se consolida desde 1955 como una “escuela laboratorio”, lugar privilegiado para la formación de maestros, constituyéndose como centro de innovación y experimentación pedagógica. Además, es declarado en 2018 como “Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación”, mediante la Ley 1890 de

junio reconociéndolo como baluarte de la historia de la Educación Pública en Colombia y un referente pedagógico y académico para el país y Latinoamérica.

### **El Preescolar.**

El kindergarten se abre en 1934 como una institución anexa al IPN, trabajando los planteamientos de María Montessori desde los postulados de la Escuela Activa con otros referentes como Fröbel y Decroly, especialmente. Éste inicia bajo la dirección de Katharina Fischer, quien se encarga de traer desde Alemania todo el material didáctico e inmobiliario para su organización.

Es importante mencionar que el método Montessori fue desarrollado por María Montessori, una médica, filósofa y antropóloga que se dedicó al estudio de niños, inicialmente con alguna discapacidad. El principio básico de su método se fundamenta en la necesidad que tienen los niños de estímulos y de libertad para aprender, insistiendo en que son ellos los que deben tener un papel protagónico y activo en el aula, mientras que el maestro debe permitir que estos expresen sus gustos y más importante aún, que se equivoquen.

En el año de 1999 se inicia el trabajo por proyectos de aula en el grado de transición y solo hasta el 2012, esta metodología es acogida por el grado de jardín, que antes de esto trabajaba por unidades didácticas.

Ante la metodología de proyecto de aula, Torres citado en el Documento del Preescolar del IPN (2014) manifiesta “Es una forma de integración curricular que se preocupa por las características e intereses de los educandos, los cuales convergen en torno a una pregunta o planteamientos interesantes que los alumnos en equipo deben resolver” (p. 8). Estos referentes hacen énfasis en la necesidad de tener en cuenta los intereses y necesidades de los niños, condición sine qua non, se da un aprendizaje significativo.

Los niños que ingresan a Jardín se encuentran alrededor de los 4 años y son distribuidos en cuatro grupos: Jardín 1, Jardín 2, Jardín 3 y Jardín 4. Cada curso cuenta con aproximadamente 24 niños y es dirigido por una maestra titular, acompañada por nueve maestros de área.

### ***Un día en el preescolar del IPN.***

Este relato se sitúa desde la observación realizada en los días de práctica, que corresponde a los jueves y viernes de 7:00 am a 11:00 am. Seguramente se omiten detalles importantes de lo ocurrido durante los otros días de la semana, no obstante, lo que a continuación se narra es lo que se ha podido recoger de lo acontecido durante estas jornadas.

Las puertas de los salones de Jardín se abren a las siete en punto de la mañana. Uno a uno van ingresando los niños a los salones, ubicando sus maletas, loncheras y almuerzos en el lugar designado para esto; las agendas son puestas sobre el escritorio de la maestra, al igual que las carpetas con hojas de guías asignadas como tarea.

El tapete es el sitio designado para iniciar la jornada. La maestra se ubica frente a ellos, de pie, mientras los niños, en sus filas sentados la miran sin saber muy bien con qué van a iniciar la jornada. ¿Tomamos onces? se puede escuchar entre las voces agudas de uno de los niños. Ante esta pregunta hay dos posibles respuestas. La primera, da paso a que tomen sus onces recién iniciada la jornada, a sabiendas que la próxima ingesta de alimentos será hasta las doce del mediodía. Si es así, los niños deben ubicar sus servilletas de tela o individuales de plástico, tomar sus loncheras e ingerir solo dos alimentos: una fruta y cualquier otro. Esta media hora transcurre entre frases como “rápido que ya viene el profesor” “No me pueden dejar nada, se me lo comen todo”.

Si la respuesta es que se les permite jugar con fichas, la indicación es la siguiente: “Se ubican alrededor del tapete, manitas atrás y esperan la orden” Por lo general, se les permite jugar con fichas o bloques de construcción y solo inician cuando la profesora da la indicación. Un espacio denominado en el horario como *Juegos interactivos* es realmente un juego sin planificación, controlado, que coarta con la espontaneidad y libertad del juego.

Siendo las siete y treinta de la mañana empiezan a ingresar los profesores a los salones para iniciar las clases: música, educación física, tecnología, cátedra de paz, teatro, inglés, plásticas, juegos cuadrículares, biblioteca y proyecto de aula. Esto genera una importante inquietud en nosotras como maestras en formación y es si la jornada no está muy saturada de espacios. Sabemos que el IPN piensa en una apuesta curricular enriquecida e interesante para la Educación Inicial, pero ¿no será que los espacios están a prueba de los niños? ¿de lo que ellos pueden soportar? Es pertinente, teniendo en cuenta su momento de desarrollo, que los niños tengan una figura de referente, como la maestra titular, ya que es muy poco el tiempo que pasan con ella.

En la clase de inglés la maestra ingresa saludándolos “Good morning class ¿how are you today?” a lo que responden: ¡Happy! Ubicados en el tapete, la maestra los va llamando mientras entrega las hojas de guía del libro de inglés. “La indicación es simple” dice la maestra “deben dibujar lo que contiene una casa, house, por dentro”. Los 45 minutos de clase transcurren entre

palabras confusas de los niños a media lengua en inglés, algunos llamados de atención por parte de la maestra y preguntas temerosas por parte de los niños.

La clase de biblioteca se lleva a cabo en la biblioteca del IPN, ubicada en el patio central. Los niños se forman en filas por parejas y tomados de la mano deben permanecer durante todo el recorrido. Al llegar a la ludoteca los niños se ubican, de nuevo, en un tapete, la maestra da la indicación de la actividad a realizar ese día. Allí, los niños pueden tomar algunos libros, la mayoría en mal estado y de literatura como Blancanieves, La Cenicienta y La Bella Durmiente; sin fortuna de encontrar un libro de Anthony Browne, Tommy De Paola, Gianni Rodari, María del Sol Peralta, Keiko Casa y la colección buenas noches. Los niños exploran los libros de manera libre y sin acompañamiento. Transcurridos 45 minutos, los niños regresan de la misma forma en la que llegaron.

En este momento llega la hora del descanso, 20 minutos que tienen o para tomar sus onces, que la mayoría de las veces han tomado recién ingresan a la institución, o para jugar en el lugar conocido como zona verde o en el parque. Este tiempo transcurre en medio de llamados de atención por parte de algunas maestras hacia los niños por no mantener limpios sus uniformes o por alejarse del área de vigilancia. Estamos seguras, como maestras en formación, que es importante la construcción de normas y reglas, pero ¿es necesario que todo sea normado?

Llega el momento del proyecto de aula. Este es el momento que tienen las maestras titulares para trabajar con los niños de Jardín el tema del proyecto de aula propuesto según consideren pertinente las maestras. Guías y más guías atraviesan este espacio. Aquí surge otra inquietud y es si el proyecto de aula no es la estrategia pedagógica más pertinente para atreverse, pedagógicamente, a hacer actividades, propuestas o experiencias más allá de la guía. El proyecto de aula, como estrategia pedagógica iniciada por el movimiento de la Escuela Activa, podría posibilitar el trabajo alrededor de la construcción de preguntas, hipótesis, indagaciones en los libros, construcción de narraciones propias, cosa que no brindan las guías.

Los espacios de clase están divididos en bloques de 90 minutos, con clases de 45 minutos y con intermedios de tan solo 20 minutos. La hora del almuerzo inicia a las doce y veinte y cuentan con 1 hora para ingerir sus alimentos, este espacio transcurre en medio de susurros, que temerosos ante los regaños miran de reojo a su maestra. “Mastiquen, dejen de jugar, ojo me hacen regueros, apúrele” son algunas de las frases que se pueden oír desde los pasillos de jardín a esta hora. Los hábitos son uno de los propósitos pedagógicos más importantes en la educación



inicial, porque es allí donde se adquieren, no obstante, y cómo maestras en formación nos queda la pregunta si esos hábitos no necesitan un acompañamiento y unas maneras de construirse distintas y desde vínculos que les posibiliten a los niños una nueva forma, más allá del grito y el regaño.

Los niños finalizan jornada a las dos y treinta de la tarde, momento de regresar a sus hogares a descansar después de casi 8 horas de estar en el colegio.

### **Contextualización Escuela Maternal**

La Escuela Maternal es un proyecto de facultad de la Universidad Pedagógica Nacional; un escenario de educación no formal concebido como un proyecto de innovación educativa para la primera infancia; ubicada en la Cra. 22 # 73 - 43 del barrio San Felipe, localidad 12 (Barrios Unidos) en la ciudad de Bogotá

En ese espacio busca brindar una educación para la vida a niños mayores de 4 meses y menores de 4 años, hijos de estudiantes, maestros y funcionarios de la Universidad; allí, como menciona Rodríguez (2017) “se garantiza un lugar de agenciamiento social de reconocimiento de las potencialidades de los niños y las niñas desde las perspectivas del desarrollo humano y legitimación de los derechos”. (p.5), a la vez que se les brinda apoyo a los padres de familia miembros de la comunidad, y se consolida como un escenario para la investigación y la configuración de los saberes propios del quehacer docente desde las prácticas educativas que allí se realizan.

### ***La Escuela***

La Escuela Maternal a lo largo de su recorrido, ha sido un escenario de investigación a partir de la reflexión del quehacer pedagógico, lo cual ha hecho que permanentemente se revise la propuesta, esto desde el quehacer docente y la indagación teórica, lo que ha permitido que haya una resignificación en las comprensiones alrededor de la Educación Inicial, el rol de la maestra y las apuestas por la infancia, dando cabida para replantear la propuesta. (Rodríguez 2017)

Por lo cual es importante hacer un recorrido histórico, por aquellos hitos más importantes en su historia y poder comprender cómo se llegó a su actual propuesta.

El primer hito se remonta a 2003, año en el cual a partir de un estudio de caracterización realizado por la vicerrectoría académica de la UPN, se encontró que dentro de su población existía

una notable cantidad de madres solteras pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2 y 3, coincidiendo con un informe hecho por Bienestar Universitario en el que se identificaba como una de las principales razones de deserción escolar, la condición de estudiantes con hijos; es desde allí que nace la idea de crear un espacio con el objetivo de dar solución a esta problemática.

Por estas razones en 2004, el rector Ibarra designó a la maestra Inés Elvira Castaño como la primera directora de la Escuela Maternal, quien con la ayuda de la hermana Carolina y junto a maestras de la Licenciatura de Educación Infantil, madres de familia y Bienestar Universitario, empezaron a crear la propuesta pedagógica, dando así apertura al jardín maternal el 22 de agosto del mismo año, con 52 niños, más de la mitad hijos de estudiantes madres solteras; con el objetivo claro de formar a los niños para la vida y no como un aprestamiento para la vida escolar; configurándose así como un lugar de práctica e investigación para los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el 2009, hubo una reconfiguración en las concepciones que se tenía de desarrollo humano, educación inicial y los lenguajes, lo cual hizo que esos ambientes ahora estuvieran en función de estos, de esta forma se plantea una nueva propuesta de ambientes de expresión, el cual, al siguiente año, es cuestionado, porque al hacer una reflexión alrededor de lo que implica hablar de lenguajes y de expresión se ve la necesidad de buscar otra manera de trabajar, llevando a pensarse la propuesta desde los proyectos y ambientes.

Para el año 2019 la Escuela Maternal cuenta con una población cercana a los 100 niños y niñas de los cuales un 70% son hijos de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, un 20% hijos de docentes y funcionarios de la Universidad y un 10% de particulares.

### ***Un día en la Escuela Maternal.***

Este relato se sitúa desde la observación realizada en los días de práctica, que corresponde a los jueves y viernes de 8:00 am a 12:00 pm. Seguramente se omiten detalles importantes de lo ocurrido durante los otros días de la semana, no obstante, lo que a continuación se narra es lo que se ha podido recoger de lo acontecido durante estas jornadas.

Se abren las puertas de la Escuela, y poco a poco van llegando los niños acompañados de sus familias, algunos con el entusiasmo de ver a sus maestras y amigos, otros entre lágrimas anticipando la despedida; es así como al llegar muchos de los niños y sus padres aprovechan el

espacio que hay de bienvenida para despedirse, para jugar un momento o para explicar a sus hijos que luego vendrán a recogerlos.

A medida que van llegando uno a uno los niños, la maestra baja, saluda y habla con los padres, lo cual genera un ambiente familiar y hace que la despedida del niño y sus padres no sea tan compleja ya que se sienten acogidos por la maestra.

En seguida, la maestra se dirige con el niño al salón de los espejos para que deje la maleta en un espacio designado para esto mientras suben al salón, luego se dirige con él al lugar destinado para desayunar; en su mayoría los niños llegan sin desayunar o quieren comer algo de lo que hay de desayuno, por lo cual se les pide que se sienten y la maestra les lleva los alimentos, en este sitio los niños por los acuerdos que se han hecho previamente, son conscientes de que es un espacio de alimentación, donde se sientan a comer sin distracciones, ni jugar con los alimentos, al finalizar pueden ir al espacio de juego.

Los niños que no quieren comer nada, porque ya desayunaron, se dirigen al parque si el clima es el adecuado, al patio de motos o al salón del espejo; la maestra escoge uno de los tres ambientes para que los niños jueguen, siendo de gran preferencia el parque, el cual les brinda más posibilidades de juego; en este espacio se puede observar cómo los niños aprovechan los objetos dispuestos, como lo son la casita con su indumentaria, los árboles, los troncos, el rodadero y la piscina de pelotas.

De este modo recurriendo a un juego simbólico, donde cada uno de estos elementos cobran vida, encontrando en la casa un grupo de niños que están jugando a ser chefs, en los árboles unos niños que juegan a ser micos, en la piscina de pelotas un grupo de niñas jugando a ser sirenitas, los niños disfrutan este espacio, teniendo un momento de juego; juego en el que la maestra asume un rol de observador, permitiendo esto conocer a los niños, acercarse a la complejidad del mundo infantil, y a su contexto socio cultural; aunque la forma en que se da el juego en estos espacios nos hace reflexionar alrededor de la importancia de un acompañamiento al juego desde el disponer ambientes para que los niños jueguen y donde haya un juego más intencionado.

A las 9 am, la maestra les dice a los niños que recojan las maletas que van a subir a lavarse las manos y hacer uso del baño para entrar al salón, a partir de esas indicaciones los niños van uno a uno recogiendo sus maletas y subiendo a dejarlas en el espacio que cada uno tiene asignado en la entrada del salón, durante este momento la mayoría de los niños al ser las rutinas en la Escuela

parecidas en todos los niveles, siguen estas, pero hay muchos que en ocasiones se desbordan; cuando están arriba van pasando a lavarse las manos y a hacer uso del baño en compañía de la auxiliar, la maestra los espera en el salón, donde cuando todos han llegado, les pide que se hagan en un rincón un momento mientras ella organiza el tapete; en seguida les da la indicación de que se sienten en círculo sobre el tapete para saludarse, es así como se van sentando y se disponen para empezar con el saludo; hay días en los cuales están tranquilos y todos siguen sin problemas indicaciones, pero también hay días donde quieren seguir en momento de juego y por ende se dispersan.

Una vez ubicados todos en el tapete, la profesora les cuenta cómo va a ser el saludo del día, para lo cual la maestra usa estrategias como una canción o un pequeño juego, de este modo saludan a cada uno de los niños, y les preguntan ¿Cómo están?; en ocasiones cuando los niños se dispersan la maestra capta su atención por medio de otra canción, o llamándoles la atención y recordándoles los acuerdos del espacio. Terminado el saludo, la maestra empieza a dialogar con los niños respecto a lo que se ha hecho esos días, retomando así aspectos importantes de lo que se ha venido trabajando en el proyecto; durante este ejercicio, la profesora trabaja la escucha, el pedir la palabra para hablar, y hay toda una movilización de pensamiento, al ellos ir recordando lo que han trabajado.

Luego de esto, la maestra les habla sobre lo que se va a hacer el día de hoy, les lee un cuento y habla sobre los acuerdos necesarios para estar en la experiencia, terminado esto se dirige el grupo al espacio que ha sido previamente ambientado para la experiencia por la auxiliar, y se encuentra con el grupo de conservadores ya que la mayoría de experiencias las trabajan en dupla, lo cual en ocasiones llega a ser desbordante ya que el manejo de grupo puede ser algo complejo, ante la duda que surge alrededor del trabajo con los dos grupos, la maestra del grupo explicó:

“Es una idea fuerte de la Escuela sobre el trabajo en equipo, lo cual da la posibilidad de construir con el otro, que es algo que potencia mucho a la maestra, y nos permite construirnos más como maestras, además en este caso trabajar con ese otro permite viabilizar más la experiencia; otro propósito es que los niños se encuentren desde sus diferentes ritmos de aprendizaje, lo cual permite que se jalonen durante el proceso y se retén y motiven aún más a construir el saber que se está dando en la experiencia; aunque cabe resaltar que dependiendo de la experiencia por cantidad de niños y por el espacio no siempre se realiza en duplas.”

Las maestras acompañan a los niños en su organización en el espacio de la experiencia la cual está atravesada por el proyecto de aula que se esté llevando a cabo, este año el proyecto es

sobre expresiones artísticas de México, lo cual nos genera un poco de inquietud ya que cuando se habla de proyecto de aula lo que moviliza el proyecto es el interés del niño captado a partir de la observación del mismo en la cotidianidad del aula, y las expresiones artísticas de México se nos hace un tema un poco lejano de esa cotidianidad del niño.

Esta experiencia está mediada por preguntas, con el fin de que los niños construyan por medio de estas más preguntas y conocimiento, tomando de referencia una experiencia de este semestre, dentro del trabajo de las expresiones artísticas de México, esta semana se está hablando de la gastronomía Mexicana; los días previos llegó a la Escuela una chef mexicana (auxiliar caracterizada), para contarles a los niños sobre algunos ingredientes que eran usados en México; los niños habían probado totopos con guacamole acercándose un poco más a los sabores Mexicanos; así que a partir de eso la chef mexicana les dio una clase de cocina, donde les enseñó a hacer burritos, de este modo durante esta experiencia cada niño hizo su burrito, y se fueron haciendo preguntas alrededor de los ingredientes, los sabores, los olores; además se trabajó el seguir instrucciones, la escucha, el conteo, el trabajo en equipo, ya que había niños que ayudaban a sus compañeros que se quedaban un poco atrás a continuar con las instrucciones.

Terminada la experiencia, se les pide a los niños que ayuden a recoger algunos de los elementos usados, y que enseguida se dirijan al baño con el fin de que hagan uso de este y se alisten para almorzar; ya organizados en la mesa, la maestra los acompaña, pero como se trata del grupo de independientes todos los niños comen solos, aunque a algunos les cuesta un poco más esa relación con la comida por lo cual en ocasiones hay que recurrir a estrategias para que ellos coman más rápido, como el cargarle la cuchara, entre otras; los niños que van terminando de almorzar pueden ir a jugar al parque, mientras sus compañeros terminan, luego se suben a bañar los dientes y a que los organicen para la hora de la siesta, para esto las auxiliares les alistan las colchas con cobija y almohada, y ellos se acomodan donde prefieran; en este espacio la maestra acompaña a los niños, con música suave o contando un cuento, y en algunos casos mediante la contención.

Y así transcurre un día en la Escuela materna entre cuentos, canciones y juegos, poco a poco se empieza a despertar cuidadosamente a los niños con el fin de alistarlos; algunos para ser recogidos por sus padres y otros para terminar de organizar el espacio, y tomar el refrigerio, cada uno esperan la llegada de sus las familias para arrancar el viaje a casa, algunos llegan más temprano que otros; la maestra baja en compañía del niño, y establece un pequeño dialogo de lo

que se hizo durante el día, describiendo brevemente lo que aconteció en la jornada, resaltando las cosas como, si el niño comió, su participación en las experiencias y si se presentaron accidentes como mojar los pantalones, o golpes o caídas, es así como este diálogo se convierte en un ritual para las familias y las maestras.

Para finalizar, es necesario mencionar que la contextualización de las tres instituciones derivan de un hecho histórico común, como es la conformación del IPN con la misión alemana, consideramos pertinente que estas tres instituciones que trabajan por la primera infancia, centren sus esfuerzos en encontrar una convergencia en sus planteamientos en cuanto a las transiciones, ya que desde nuestra práctica en ambas instituciones y como estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, hemos evidenciado una falta de coherencia entre los planteamientos de los propósitos de la educación inicial, lo que genera una disrupción entre el proceso que vienen realizando los niños en la Escuela Maternal y el posterior ingreso al grado de Jardín del IPN.

### El itinerario que marcó la búsqueda de antecedentes

Para poder comprender lo que antecede el trabajo y de este modo poder situar el foco de investigación alrededor de las transiciones, se hizo necesario realizar una mirada retrospectiva sobre las investigaciones que se hicieron en torno a este tema. Esto condujo a realizar una búsqueda en diferentes bases de datos donde se pudieron identificar aspectos recurrentes, los cuales llevaron a la creación de dos categorías que permitieron aglutinar varios conceptos de manera mucho más amplia, reconociendo así qué se ha investigado y cuáles son las tendencias.

Para tal fin, se realizó una búsqueda en las bases de datos más importantes en educación: ERIC<sup>1</sup>, DIALNET<sup>2</sup>, REDALYC<sup>3</sup>, SCIELO<sup>4</sup>, otros buscadores científicos: Google Académico, RILME<sup>5</sup>, SCIENCE DIRECT<sup>6</sup>, y en diferentes bases de datos de algunas Universidades de Colombia como son la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, Universidad San Buenaventura, Pontificia Universidad Javeriana, y otras Universidades a nivel Internacional, al igual que en material impreso, que permitió reconocer las tendencias con las que se aborda este tema, identificar cuáles han sido los diferentes aportes teóricos sobre las transiciones, examinar postulados teóricos y metodológicos que pueden aportar a este trabajo y evidenciar que con esta investigación se hace un aporte significativo a las instituciones involucradas en este trabajo de grado, en tanto se encontraron muy pocos trabajos hasta el momento en nuestra búsqueda, que abordaran las transiciones de instituciones de educación inicial a la escuela o colegio, logrando con esto empezar a trazar el camino.

---

<sup>1</sup> **Education Resources Information Center (ERIC)**, es la mayor base de datos especializada en educación disponible en línea.

<sup>2</sup> **Dialnet** es uno de los mayores portales bibliográficos del mundo, cuyo principal cometido es dar mayor visibilidad a la literatura científica hispana.

<sup>3</sup> **La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)** es un proyecto académico para la difusión en Acceso Abierto de la actividad científica editorial que se produce en y sobre Iberoamérica.

<sup>4</sup> **SciELO (Scientific Electronic Library Online o Biblioteca Científica Electrónica en Línea)** es un proyecto de biblioteca electrónica que tiene como objetivo el «desarrollo de una metodología común para la preparación, almacenamiento, disseminación y evaluación de la literatura científica en formato electrónico»

<sup>5</sup> **La Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME)** integra a varios grupos de investigación de universidades españolas que han estado trabajando en una perspectiva confluyente sobre el Liderazgo y la Mejora Educativa.

<sup>6</sup> **ScienceDirect** es una de las mayores fuentes de información para la investigación científica, técnica y médica. Ofrece el texto completo de las revistas científicas que publica Elsevier.

En primer lugar, se ubicó la categoría *transiciones desde las prácticas de los maestros*, la cual surgió de la aproximación a diferentes fuentes de indagación como trabajos de grado e investigaciones, en las que se pudo observar cómo las creencias, saberes y prácticas de la maestra y el maestro<sup>7</sup> configuran el proceso de transición de los niños y las niñas<sup>8</sup>; en segundo lugar, está la categoría *transiciones desde la perspectiva de la comunidad educativa*, la cual surgió de la lectura de las diferentes investigaciones y trabajos de grado donde se pudo observar cómo los diversos agentes educativos hacen parte de este proceso de transición.

A continuación, se desarrollaron las categorías anteriormente mencionadas, las cuales se configuraron en las tendencias, enmarcando las investigaciones y trabajos de grado consultados e identificando los aspectos más relevantes de cada una.

### **Transiciones desde las prácticas de las maestras**

En esta tendencia se ubicaron las investigaciones y trabajos de grado en las cuales se evidenciaron una inclinación en otorgar un papel fundamental y central a la maestra en las transiciones.

En este sentido, se inició destacando un antecedente pionero del trabajo de las transiciones en la educación inicial en nuestro país, como el de Fandiño, Rojas y Castaño (2016) quienes a través del capítulo llamado *Creencias sobre la articulación entre preescolar y primaria* del libro “Maestras, prácticas e investigación en educación infantil”, abordaron el tema de las articulaciones desde las concepciones, comprensiones y representaciones que tienen las maestras sobre este proceso, realizando un trabajo investigativo en cuatro instituciones públicas y privadas. Para este estudio se utilizó la técnica estimulación de recuerdo con dos componentes fundamentales: la observación y las entrevistas. Se realizaron dos observaciones, una al iniciar y otra al finalizar el año escolar, y posteriormente se hicieron las entrevistas sobre dichas observaciones. Así mismo, se tomaron algunos documentos personales como los planes de aula y los diarios de clase. A partir de esto, abordan las categorías de qué se enseña y cómo se enseña en el grado de transición y primero, además de cuál es el sentido de estos grados para las maestras entrevistadas. La investigación concluye con que no hay mayores diferencias entre los dos grados, lo que podría significar que no existe una clara identidad en cada uno de los niveles y que además se puede estar escolarizando formalmente de manera prematura a los niños y niñas.

---

<sup>7</sup> Dado que el presente trabajo se llevó a cabo con maestras titulares (mujeres), se usará el término maestras.

<sup>8</sup> En adelante se usará el término niños para abarcar el género femenino y masculino



Otro de los trabajos encontrados que aborda las transiciones desde las concepciones que tienen los maestros sobre estas, es el de Vélez (2015) que a través de su tesis de pregrado llamado *Acompañamiento de los docentes en el proceso de adaptación escolar de niñas y niños de Preescolar en el Colegio Tercer Milenio. Caldas – Antioquia*, describe el acompañamiento que los docentes brindan a los niños y niñas de preescolar durante el proceso de adaptación escolar teniendo en cuenta la subjetividad de los maestros con una mirada desde la psicología. Para desarrollar este trabajo se realizó un diseño cualitativo usando una metodología de la teoría fundada, lo que permitió realizar una recolección de datos por medio de los grupos focales a docentes y padres de familia y entrevistas semiestructuradas a los docentes de preescolar, profundizando así en la perspectiva psicológica y resaltando la importancia del campo educativo en este saber.

Este trabajo permitió identificar que las concepciones que tienen los docentes frente al proceso de adaptación están atravesadas por las mismas concepciones de niño que han construido, además de la concepción que tienen frente al proceso de adaptación, encontrando como común denominador, que los maestros lo conciben como un periodo de difícil abordaje, debido en su mayoría a las situaciones que han vivenciado. Para concluir, resaltan la importancia del acompañamiento por parte del maestro en el proceso de adaptación, encontrando que en la mayoría de los casos se da desde la imposición de reglas y límites o desde un rol maternal pero no desde un acercamiento a las implicaciones de esta etapa.

Continuando con el enfoque de abordar las transiciones, se referenció un artículo de Ramos y Pilar (2015) expuesto en el II congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación llamado *La Transición de Educación Infantil a Primaria: Estrategias Metodológicas* basado en la experiencia de una docente en dos centros educativos de la provincia de Toledo, quien pudo evidenciar las diferencias organizativas, metodológicas y sociales que existen entre etapas, y cómo estas hacen que la transición entre grados sea mucho más compleja, no solo para los niños sino también para todos los agentes implicados. De esta manera, primero teorizó acerca de las transiciones y luego indagó sobre las diferentes estrategias metodológicas que usaban los maestros en este proceso de transición, relacionadas no sólo con los niños, sino también con sus familias y los docentes.

Este artículo permitió identificar elementos a tener en cuenta al momento de las transiciones como el previo reconocimiento por parte de los niños de su nuevo entorno para que

haya una familiarización con los cambios de espacio, materiales, evaluación y temporalidad; las diversas estrategias de involucramiento de los maestros de los diferentes centros en este proceso, como las reuniones previas entre docentes de ambos niveles, de manera que haya un acercamiento a una caracterización de los niños con los que van a trabajar y logren desarrollar actividades de manera conjunta; además, mantener involucradas a las familias de una forma directa en este proceso, por medio de conversatorios alrededor de las implicaciones de las transiciones para los niños.

Es importante destacar cómo estas investigaciones, trabajos de grado y artículos fueron reveladoras en sus hallazgos y delinearon un camino importante sobre cómo se deben trabajar las transiciones de los niños y niñas de jardín, transición y primero, haciendo énfasis en la importancia que tienen los sujetos para poder descubrir esas transiciones. Se ubicaron intereses tanto por lo educativo, como por lo social e incluso por lo económico resaltando el papel de las maestras desde las acciones que se piensan para que los niños tengan transiciones que permitan favorecer su desarrollo. Los exponentes de las transiciones y las diferentes metodologías ubicadas en estos antecedentes ayudarán a ir construyendo referentes para el presente trabajo.

### **Transiciones en educación inicial desde la perspectiva de la comunidad**

En esta tendencia se ubicaron las investigaciones y trabajos de grado que involucraron a los diferentes agentes educativos como son la familia, los niños y la comunidad. Es así, como dentro de esta búsqueda se pudo encontrar que hay un interés creciente en tener en cuenta las voces y las miradas de los niños acerca de este proceso en el cual están directamente involucrados.

Inicialmente se ubicó una investigación llevada a cabo en la Universidad de Cantabria, realizada por Castro (2010), llamada *Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades*. En esta, la autora hizo referencia a la manera en que se invisibiliza al niño en el aula, desconociendo la perspectiva de la infancia en la investigación educativa y en particular, en lo referente a las transiciones, ya que pocas veces se le confiere al niño el papel de agente social, participante de pleno derecho y coinvestigador.

A partir de esto, la autora reflexionó sobre la importancia de darle voz a los niños en esta situación, ya que son sólo ellos quienes pueden dar a conocer realmente sus intereses y necesidades y las experiencias que los afectan, lo que permite ampliar la visión de la realidad educativa; para esto, es necesario la creación de espacios donde los niños puedan ser escuchados

por medio de métodos participativos que permiten que los ellos tomen parte activa en la investigación.

Por otro lado, se hizo referencia a la necesidad de encontrar métodos que ayuden a situar la voz de los niños como centro de la investigación; para tal propósito se usaron las fotografías tomadas por ellos mismos sobre aquello que es significativo y que se enmarca dentro del objeto de investigación; los dibujos como medio para que el niño comunique su sentir de manera efectiva y por último, las conversaciones con niños, en las cuales se genera un diálogo casual alrededor del tema que se desea abordar, con el fin de que se expresen libremente y con más confianza al encontrarse en un ambiente de pares. Esto permitió reconocer sus preocupaciones en torno a las relaciones sociales, el sentir y el gran impacto que genera el cambio en las normas, en el tiempo y el espacio.

Llamó la atención la referencia que hizo la autora del trabajo de Pramling – Sammuellsson, (2004) puesto que en sus investigaciones hace un llamado a que los niños rara vez parecen participar e influir en la organización general, las rutinas, el contenido y las actividades que se inician por los profesores en el ámbito escolar. Es pertinente problematizar que, si bien es necesario que los niños tengan un papel primordial en las decisiones que se toman en torno a la organización escolar, no les corresponde organizar las rutinas y contenidos del ámbito escolar ya que esto es tarea de la maestra.

Siguiendo esta misma línea se encontró un artículo, resultado de un trabajo investigativo de Castro, Argos, Ezquerro (2013) llamado *La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria*, el cual brindó una voz a los niños dentro del proceso de transición. Para esta investigación se tuvieron en cuenta los conocimientos previos que tienen los niños sobre la educación primaria, sus sentimientos frente a las transiciones y su rol como estudiantes. Para ello se contó con la participación voluntaria de 60 niños del último curso de Educación Inicial (cinco años) y se utilizó la técnica del dibujo y las conversaciones con niños analizando sus expectativas, miedos y creencias en esta transición. Así, lograron identificar ciertos factores que deberían ser considerados para favorecer que la transición sea vivida adecuadamente por los niños: la creación de un sentimiento de pertenencia al nuevo grupo, reconocimiento y aceptación de normas y rutinas escolares, establecimiento de relaciones de amistad, identificación de un rol como estudiante y relación colaborativa entre familia y escuela. Como conclusión, destacaron la importancia de reconocer las necesidades y requerimientos

específicos para generar una transición mucho más efectiva en la que se tengan en cuenta aspectos relacionados con las rutinas, los sujetos, el espacio y el acompañamiento.

Para ese acompañamiento, fue necesario entender que este proceso no afecta a todos los niños o sujetos involucrados de la misma manera, por lo que fue importante referirse al trabajo realizado por Padilla (2015), *La Transición Educativa del Nivel de Educación Inicial a Primaria. Análisis de los Factores y Procesos en Dos Casos de República Dominicana*, un trabajo investigativo de la Universidad de Sevilla, en el cual la autora habla de cómo estos procesos de transición suelen ser críticos y cómo todo cambio es asumido y vivenciado por cada niño de manera distinta de acuerdo con las características de su personalidad, capacidad de adaptación, apoyo de la familia, entre otros.

Este trabajo se realizó con un enfoque cualitativo y una metodología de estudio de caso, desde la cual se seleccionaron dos procesos de transición para ser analizados mediante diferentes instrumentos como grupos focales, talleres de dibujo creativo, entrevistas y observación de prácticas. Se concluyó que los niños se ven seriamente afectados al tener que enfrentar un cambio del ambiente y una estructura curricular más compleja y exigente, presentando en muchos casos dificultades de adaptación a las nuevas exigencias del grado.

Además, la autora mencionó que todo el problema que surge por la transición se debe a la ausencia de normativas, programas y actividades formales para trabajar la articulación educativa entre niveles y recomendó que esto debe realizarse desde la gestión de los centros educativos y en ella deben intervenir los docentes, las familias y otros agentes de la comunidad educativa.

Luego de realizar este trabajo de indagación y una búsqueda exhaustiva de antecedentes investigativos, se encuentra que el foco de atención está en la mirada de los diferentes actores y cómo estas configuran su práctica y le dan sentido a su quehacer, en este sentido, dicha búsqueda nos ayudó a pensar y trazar la ruta que da continuidad a este ejercicio investigativo.

### Desde el interés hacia la pregunta

La escuela Maternal y el IPN, instituciones adjuntas a la Universidad Pedagógica Nacional, abrieron sus puertas para realizar las prácticas pedagógicas del ciclo de profundización; la reflexión en torno a la práctica trajo consigo interrogantes sobre los niños que transitaban de una institución a otra, debido a las situaciones que se presentaban en el IPN con los niños que llegaban de la Escuela Maternal, encontrando niños que les costaba mucho adaptarse al colegio, observaciones constantes de las maestras del IPN sobre los procesos de los niños que venían de la Escuela Maternal y voces de familias que tenían inconvenientes por los cambios de dinámicas de una Institución a otra; naciendo así un interés cada vez más profundo por comprender qué acontecía en el proceso de transición entre las dos instituciones.

Y es que ciertamente este tema de las transiciones aún desconocido para muchos y que, si bien durante décadas se han detectado una serie de problemáticas en torno a la transición entre la educación inicial y la primaria, muy poco se ha cuestionado reflexiva y profundamente sobre lo que implica para un niño pasar del Jardín infantil al Colegio cuando aún se cursan los niveles de la educación inicial y pocas estrategias se han materializado para mitigar de alguna forma estas problemáticas. Lo cual representa un desafío para las instituciones de la primera infancia pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional como lo son la Escuela Maternal que acoge niños entre los 0 y 4 años y el IPN que admite niños desde los 4 años en adelante.

Para seguir en la reflexión sobre el acontecer de esas transiciones se inicia con un trabajo de indagación respecto al contexto del IPN y de la Escuela Maternal, centrando la atención en lo que sucede en las aulas del último nivel de la Escuela Maternal y el jardín del IPN, ya que entre estos dos es que se da la transición; esto permitió reconocer una serie de problemáticas que tienen una incidencia directa en el desarrollo de los niños y que llevan a cuestionar sobre: el uso y distribución del espacio, ritmos de aprendizaje, exigencias académicas, manejo del tiempo, lugar del juego, formas de trabajo en educación inicial, relaciones entre pares, la relación entre familia y escuela y la perspectiva pedagógica; ampliando esto la visión sobre la problemática que se presentaba en ese proceso de transición.

Para poder ampliar la comprensión sobre ese proceso de transición se hizo necesario recurrir a un trabajo de indagación y una búsqueda exhaustiva de antecedentes investigativos, este recorrido llevó a reflexionar sobre la incidencia del sentido de la educación inicial de las instituciones en el proceso de transición, lo que configuró la pregunta guía del ejercicio

**investigativo, ¿cuál es el sentido de la educación inicial para la Escuela Maternal y el Instituto Pedagógico Nacional y qué papel juega en la transición de los niños de una a otra institución?**

Así, se parte de considerar que, las creencias, elaboraciones, posturas e incluso exigencias institucionales en torno a la educación inicial y sus propósitos dan cuenta de unas prácticas específicas que se llevan a cabo de manera particular en toda institución, lo cual, en el caso de la transición entre instituciones puede devenir en una ruptura al no concordar con el mismo sentido de ésta.

Dicho lo anterior, este trabajo centra su problemática en un concepto fundamental como lo es la transición, la cual se tomará desde el planteamiento de Fabian y Dunlop quienes afirman

Actualmente, la transición educativa se define como el proceso de cambio que realizan los niños de un lugar o etapa educativa a otra con el tiempo (Fabian & Dunlop 2002). Los cambios en las relaciones, el estilo de enseñanza, el entorno, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje en sí, se combinan en momentos de transición generando demanda intensas y aceleradas (Fabian & Dunlop 2005).

Por lo cual es primordial que la transición de la Escuela Maternal al IPN se haga de manera articulada, dado que las diferencias, como se menciona anteriormente en las dinámicas de ambos escenarios y que se han observado, tiene incidencia en la adaptación y desarrollo de los niños en el IPN.

### **Propósito general**

Reconocer, comprender y reflexionar acerca del sentido de la educación inicial para la Escuela Maternal y el Instituto Pedagógico Nacional y el papel que juega en el proceso de transición de los niños de una Institución a otra.

### **Propósitos específicos**

- Reconocer y comprender el sentido de la Educación Inicial para la Escuela Maternal y el Instituto Pedagógico Nacional.
- Reflexionar acerca del proceso de transición entre ambas Instituciones, a partir de las voces de maestras, familias y niños.

## **Diálogo con los autores**

Para el abordaje de este capítulo se construyeron una serie de preguntas que a su vez configuraron el horizonte que dio sentido y posibilitó la ruta de búsqueda y diálogo con autores que han desarrollado estudios e investigaciones en torno a dos campos de conocimiento: la educación inicial y las transiciones escolares.

### **Educación inicial**

Aproximarse al concepto de educación inicial posibilitó comprender los sentidos de ésta y reconocer los saberes y experiencias que la sustentan; lo que permitió estudiar las prácticas que se llevan a cabo tanto en el IPN, como en la Escuela Maternal.

En general, cuando se habla de la educación inicial se alude a las prácticas educativas que se llevan a cabo con niños menores de 6 años y que a partir, de la ley 115 de 1994 se constituyó como uno de los niveles de la educación formal, conformado por tres grados, siendo el último obligatorio. En el año de 2016 la estrategia de Cero a Siempre fue aprobada como política de Estado, lo que regula la atención integral a toda la infancia en el país; esta estrategia además de plantear el desarrollo desde las dimensiones plantea el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio como las actividades rectoras de la infancia. Allí se enmarca el concepto de educación inicial como:

Un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (Ley 1804 de 2016, Artículo 5, Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia “De Cero a Siempre”).

Para abarcar este concepto es necesario preguntarse: qué significa, por qué es importante y cómo se desarrolla la educación inicial, todo desde las configuraciones actuales; el responder estas preguntas, o por lo menos intentarlo, orientará el sentido de esta investigación.

### ***¿Qué significa la educación inicial en la actualidad?***

La educación inicial ha sido comprendida de múltiples formas, siendo influenciada por el contexto cultural, político y social de la época; por lo cual es importante retomar diferentes perspectivas para la construcción de este ejercicio investigativo.



En los últimos años se han dado importantes cambios en la concepción de infancia a partir de diferentes investigaciones en torno a esta; por un lado, se reconoció desde la psicología las potencialidades cognitivas de los niños, lo cual permitió empezar a concebirlo como un sujeto competente con una capacidad de desarrollo sin precedentes; y por otro lado, a partir de la convención de los derechos del niño, se empieza a dejar de ver al niño como un objeto de protección y se le reconoce como sujeto de derechos.

En ese reconocimiento del niño como sujeto se le atribuye unos condicionantes socio-culturales, siendo descrito por Frabboni, (1986) “sangre social, munida de piernas para caminar – con la palabra, el pensamiento, el cuerpo, la sociabilidad-, en el terreno existencial y real de su cotidianidad, de su ambiente, pleno de vida cultural.” (p. 24), dotando así al niño de unas particularidades dadas por su contexto y su entorno social y cultural. Lo cual evidencia la necesidad de un reconocimiento de la diversidad de infancias, lo que implica entender que todos los niños son diferentes entre sí, con unas necesidades y ritmos de aprendizaje particulares, con capacidades y características propias dadas por su contexto.

Estos cambios de concepción han representado un reto para todos los agentes involucrados, entre ellos la escuela, ya que esa nueva mirada hizo un llamado a la necesidad de encarar un nuevo proyecto educativo (Malajovich, 2017), desde el cual la escuela reconozca que ese niño trae consigo un tejido antropológico (costumbres, tradiciones, ancestros, etc.) Frabboni (1986) y una historia que ha ido construyendo desde su vida cotidiana y contexto; donde se propicie una acción educativa respetuosa de las características propias de cada niño, de sus ritmos y las diferentes etapas; en la cual se busque enriquecer los ámbitos de experiencia, donde los niños puedan conocer, crear, interactuar con sus pares y adultos, experimentar y jugar; y, sobre todo, donde tengan acceso al mundo de su cultura y puedan beneficiarse de la misma.

Para lo cual ha sido importante alejarse de la estructura asistencialista, de la guarda y custodia de niños, y de ser un periodo de adelantamiento de la primaria, permitiendo así que haya un nuevo surgimiento de la educación infantil y se pueda reconocer “ la educación infantil como un todo en sí misma y a la vez como algo conectado y formando parte de un todo más general, que es precisamente la función a desarrollar por la escuela en nuestro ámbito socio cultural (Zabalza, 2015, p.48), en virtud de lo cual se abren caminos para pensar la educación inicial reconociendo su propia identidad y otorgando a éste nivel autonomía.

A partir de esto, se reconfigura la función de la educación inicial, la cual se concebía como la inserción del niño a una cultura institucional, donde se limitaban a la enseñanza de normas, hábitos (orden, respeto, trabajo), que aseguraban su futuro escolar y conductas (escuchar, respetar al compañero, esperar) encubiertas a través de juegos y canciones; y se comienza a reconocer que aunque los hábitos y normas son una parte importante de la educación inicial, no son el todo, sino que se empieza a entender esta como un espacio de alfabetización cultural desde el cual se da un “proceso de construcción y reelaboración de los elementos culturales, a fin de comprender los significados producidos por los otros y a la vez crear nuevos significados” (Malajovich 2017, p.12) por medio de lo cual el niño se apropia de su cultura, logrando por medio de esto construir y reconstruirse.

Todo eso por el potenciamiento del desarrollo integral del niño y no desde un desarrollo sectorial como se veía antes; que conduzcan a la constitución de un yo fuerte, favorezca a la construcción de aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, y teniendo como objetivo central que los niños se inicien en el conocimiento del medio del que forman parte y empiecen a comprender las relaciones que se dan entre sus diferentes componentes, como los son los elementos sociales y elementos naturales.

### ***¿Por qué es importante?***

Habría que iniciar reconociendo la función social que se le ha atribuido al jardín maternal y a esas primeras etapas de la educación que suele ser polémica, pues cae en la paradoja del asistencialismo, la escolarización o preparación para una etapa educativa posterior. Estas tensiones ponen en discusión qué enseñar, cuál es la función de esta etapa escolar y, por ende, surge la pregunta: ¿A qué van los niños de entre los 0 y 5 años a la escuela?

Autores como Violante y Soto (2001) buscan desvirtuar estas tensiones y afirman:

Entendemos hoy que la función social que se le asigna al jardín maternal ha de comprender la dimensión asistencial y la dimensión educativa, ya no como mojonos antagónicos en su historia sino como funciones que se complementan y se resignifican mutuamente (p. 9)

Es necesario profundizar y reflexionar sobre esta tensión que atañe a la labor de las docentes que trabajan con la primera infancia, pues debe existir una clara distinción entre el asistencialismo y el cuidado. La concepción de asistencialismo en la infancia se le atribuye a los cambios de nociones de la infancia a lo largo de los años, como lo expresa Álvarez (2012) “Una vez

más la infancia debía ser objeto de protección frente a las amenazas de la ciudad. [...] se expresaba también la idea de la condición frágil de la infancia y la necesidad de protegerla de las amenazas propias de la vida urbana.” (pp. 19-20). Así, se buscaba dar respuesta a las necesidades básicas de los niños como era la alimentación y la salud, por lo que la escuela fue concebida como un lugar de protección. Por otro lado, también se le asigna una finalidad educativa preparatoria para los niveles superiores, asumida como un “adelanto” en procesos específicos como escritura, lectura y matemáticas.

Dicho esto, se puede decir que la educación inicial posee un sentido que la define desde unas propuestas pedagógicas y sociales que tienen una importante incidencia en los procesos del desarrollo humano; no se puede desconocer que, dentro del nivel inicial, el origen del Jardín Maternal ha sido asistencial, hecho que ha dificultado el reconocimiento del carácter educativo que tiene como institución escolar. De ahí que el contenido a enseñar no haya sido considerado hasta el presente como una cuestión prioritaria en el jardín maternal; el desconocimiento de lo que puede, y debe, ser enseñado y la prioridad en cuanto a los aspectos afectivos como los asistenciales hacen que aún se siga poniendo en duda la enseñanza que allí se imparte.

Es importante plantear las implicaciones políticas, sociales y pedagógicas de abordar la educación inicial desde ambos lugares. Y es que, si se asume que la responsabilidad social y educativa de la infancia es un quehacer público, la educación inicial debe ser parte constitutiva de las políticas públicas en un estado democrático que busca cuidar, enseñar y garantizar la democratización del bienestar y el saber. Como lo expresa el código de infancia y adolescencia:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que de los cero (0) a los seis (6) años de edad desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de derechos [...]. 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. (Ley 1098 de 2006, art. 29)

La educación de la primera infancia es entonces una responsabilidad tanto de la familia como del Estado, pero en contextos como los de Colombia en donde las dinámicas económicas y sociales no logran garantizar en pleno estos derechos a la infancia, son las maestras de educación inicial quienes deben reconocer la función social y pedagógica como garantes del cuidado y la enseñanza de las infancias.

Es aún un tema polémico aceptar con claridad la necesidad de un bebé y niño de ser cuidados y educados y que una maestra cumple con ambas funciones, porque lo educativo incluye todos los aspectos: desde alimento, protección y cuidado, hasta el potenciamiento de todas sus dimensiones con una intencionalidad que asegure un desarrollo integral. “Siendo los primeros años fundamentales en la configuración del conocimiento, se necesita proporcionar a los infantes experiencias ricas y estimulantes, adecuadas a su edad, desde los primeros años y momentos de su vida, que gocen además de calidad”. (Pinto y Misas, 2014, p. 105)

Otro de los referentes que es necesario abordar si se desea responder la pregunta acerca de la importancia de la educación inicial, es el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) elaborado por la Secretaría Distrital de Integración Social, la Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional.

Allí se afirma que la educación inicial tiene como objetivo promover oportunidades para el desarrollo armónico e integral de los niños, ayudando a disminuir las desigualdades sociales, culturales y económicas, fortaleciendo la identidad a través de un trato digno y reconociendo la diversidad a través de un acercamiento a la cultura por medio de experiencias pedagógicas que potencien las dimensiones: personal-social, corporal, artística, comunicativa y cognitiva.

Así, la educación inicial es importante porque ayuda a potenciar el desarrollo infantil y por ende el desarrollo humano, desde una perspectiva de derechos que tiene como fundamento la atención integral y armónica, así lo expresa el documento:

Reconociendo el potenciamiento del desarrollo infantil como objetivo fundamental de la Educación Inicial, se hace necesario precisar el sentido y significación que se le atribuye dentro de la presente propuesta a este concepto. Desde una perspectiva de ciclo vital, en la que se asume que el desarrollo es un proceso que comienza con la vida y con ella termina, el desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos. A través del desarrollo los niños construyen formas de comprender e interactuar con el mundo progresivamente más complejas y elaboradas, en virtud de la permanente interacción con las múltiples influencias de su contexto; estas formas de comprensión e interacción, presentes en cada momento de la vida, constituyen en sí mismas plataformas para la continuidad del desarrollo humano. (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2010, p.27)

Es así como Violante y el Lineamiento convergen en atribuirle una función social a la educación inicial en la que se asume como núcleo la relación entre costumbres y cambios de una sociedad, en la que se busca preservar el pasado, a la vez que se asume como transformadora desde su misión orientada a los desarrollos humanos y a la adaptación del contexto social e histórico. La importancia de la educación inicial recae en el cumplimiento de los derechos fundamentales que se deben garantizar a los niños en la medida en que promueve acciones que garanticen el desarrollo humano integral desde su función pedagógica y asistencial. Así lo manifiesta Durán (2019)

[...] La educación de la primera infancia ha pasado por una serie de fases que le han permitido alcanzar grados de desarrollo institucional y pedagógico, que a su vez han dependido de las finalidades que se le atribuyen a esta primera etapa de la vida. Reflejo de este movimiento ha sido la paulatina incorporación de funciones pedagógicas orientadas al desarrollo integral y a prácticas de socialización, que han contribuido desde los documentos a transformar el carácter netamente asistencial que tiene la educación de la infancia en sus inicios. (p.29)

Así, es importante reconocer que, si bien se han logrado avances significativos en la configuración del sentido de la educación inicial, el camino debe continuar hacia la construcción y fortalecimiento de una educación inicial oportuna, pertinente y de calidad.

Por último, ante la pregunta formulada al inicio de este apartado “¿para qué van los niños entre los 0 y los 5 años a la escuela?” es necesario reafirmar, como se ha venido haciendo, en que la infancia es un momento crucial en la vida de las personas, ya que es allí en donde se configuran desarrollos no solo anatómicos y fisiológicos (neurológicos y físicos), sino relaciones afectivas con los otros que mediarán en la construcción de identidad, el reconocimiento del entorno, la cultura y la sociedad. De esta forma, son las maestras y agentes educativos los encargados en favorecer el potenciamiento de sus capacidades a la vez que generan experiencias que brindan mayores posibilidades de desarrollo integral.

[...] unas apuestas pedagógicas que la particularizan del sistema educativo, tanto por los importantes procesos que en esta suceden para el desarrollo humano (en los que se constituyen las bases de la autonomía, la identidad y las capacidades intelectuales y sociales de los niños y niñas), como el desarrollo profesional de los docentes en estos primeros grados (quienes hacen posible que este tránsito por tan importante ciclo vital tenga un

protagonismo en la sociedad), podría comprenderse que este tipo de educación es un campo de conocimiento reciente. (Fandiño, Duran, Pulido, Cruz, 2018, p. 102)

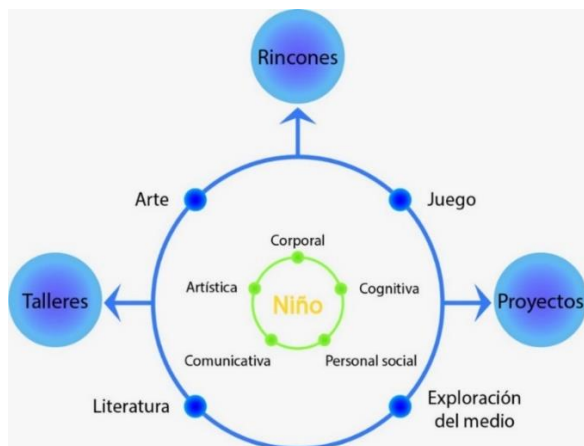
Dicho esto, y vinculando lo observado en estos años de formación desde la práctica, los niños entre los 0 y los 5 años desde el arte, el juego, la literatura y la exploración construyen vínculos, conocimientos, saberes, comprensiones; es decir, se construyen a sí mismos y al mundo exterior. Así, los niños van al jardín a conocer realidades distintas a las suyas en las que se dota de sentido en la medida en que se brindan herramientas para la lectura y comprensión de esas otras realidades y de esos otros sujetos que las componen, no sin desconocer que los vínculos afectivos y las relaciones de atención, cuidado y asistencia hacen parte de esa construcción. Ya lo decía Malaguzzi (2001) citado en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010)

El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de los coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del de los otros. (p. 69)

### ***¿Cómo se desarrolla la educación inicial?***

Una vez abordados el qué y para qué, el propósito de este apartado fue tener una aproximación a las estrategias propuestas en la educación inicial, lo cual permitió reconocer las prácticas que se llevan a cabo en el IPN y la Escuela Maternal. Para esto, se centró la mirada en el Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) y en autores como Díez, Malajovich, Frabboni, Fandiño, Durán y se hizo una aproximación a las dimensiones, las actividades rectoras o pilares y las estrategias.

A continuación, presentaremos un esquema que busca ilustrar al lector en la organización y relación entre las dimensiones, pilares y estrategias pedagógicas entendiendo que todo hace parte de un conjunto de relaciones e interacciones.



Gráfica 1. Interrelación del niño con las dimensiones del desarrollo, los pilares de la educación y las estrategias pedagógicas.

**Fuente:** Elaboración propia basada en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010)

### **Dimensiones del desarrollo.**

Hablar de desarrollo implica reconocer que en el niño convergen diversos aspectos que lo configuran como un sujeto integral; lo biológico, lo social, lo psicológico, lo cultural y lo histórico lo dotan de habilidades y capacidades que le permiten construirse a sí mismo y comprender el mundo que lo rodea.

Este, es un proceso continuo y permanente que se ve influenciado por las acciones, situaciones y vivencias del niño, por ello es necesario reconocer aquello que lo configura para potenciarlo desde su integralidad; cabe aclarar que el propósito al abordar las dimensiones no es fragmentar al niño, sino reconocer que para comprender ese todo, es necesario fijar la mirada en esas particularidades.

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) propone cinco dimensiones del desarrollo infantil: Personal-Social, Corporal, Comunicativa, Artística y Cognitiva, las cuales son referentes generales para comprender el desarrollo infantil.

### ***Dimensión personal-social.***

El niño es un sujeto social que se reconoce a sí mismo, a la vez que se asume como parte de una sociedad, en la que interactúa y convive con otros.

Si bien para la educación inicial es importante fomentar un desarrollo desde todas las dimensiones, el reconocimiento personal y el desarrollo social son primordiales en los primeros

años de vida. Estos involucran las emociones, sensaciones, percepciones, comprensión de normas, vínculos, la expresión de opiniones y la capacidad de ponerse en el lugar de otros, es decir comienza a escribir su historia como sujeto social.

En este sentido, las interacciones realizadas en el contexto posibilitan la construcción de identidad, autonomía y fomenta la convivencia en la comunidad o al grupo social al que pertenece, creando relaciones afectivas con los diferentes sujetos sociales.

### ***Dimensión corporal.***

El desarrollo corporal de los niños es un proceso individual que depende del equilibrio de las condiciones biológicas y genéticas, el cual se ve influenciado por las experiencias o interacciones con el entorno y los objetos, permitiéndole adquirir nuevas destrezas o habilidades de sí mismo en relación con el espacio.

Por consiguiente, en cada etapa se logran desarrollar capacidades corporales y motrices que permite al niño crear interacciones con los adultos o sus pares, y así, reconocer su propio cuerpo y tener control sobre él.

### ***Dimensión comunicativa.***

El niño representa el mundo que lo rodea, utilizando el lenguaje como herramienta para crear diálogo con la cultura y su contexto social, sea de manera verbal, no verbal o escrita. El Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional (s.f) lo expresa de la siguiente manera:

Desde este punto de vista, el lenguaje, en el sentido amplio de capacidad de comunicación, la lengua como el sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte de expresar la particularidad humana mediante el trabajo con las palabras, son esenciales en la educación inicial, pues ofrecen a los niños y niñas las bases para comunicarse, para expresar su singularidad, para conocerse y conocer a los demás, para aprender, para operar con símbolos y para tomar contacto con la experiencia estética. (p. 37)

Lo cual permite que se generen procesos de intercambio y construcción de significados, constituyéndose como parte fundamental en las interacciones con el otro y consigo mismo; permite exteriorizar lo que siente y piensa; acceder a la cultura descifrando los códigos para producir mensajes y así, comprender e interpretar la realidad.



### ***Dimensión artística.***

El arte es la capacidad que tienen los sujetos de expresar, crear, apreciar y ser sensible a través de diversos lenguajes, plasmando situaciones significativas de la vida, es por eso por lo que la educación inicial tiene como propósito crear experiencia para potenciar la creatividad, el sentido estético, la sensibilidad y la expresión.

Por otro lado, el arte permite al niño imaginar, simbolizar, inventar y transformar su realidad a través de sus sentimientos, experiencias e ideas, siendo la música, la expresión plástica, la danza, el cine, el teatro y la literatura los medios para llegar a lograr dicho objetivo.

### ***Dimensión cognitiva.***

El desarrollo cognitivo está relacionado con los procesos cognoscitivos del ser humano; en el que se da una reorganización de la información del mundo externo e interno, siendo esto un proceso permanente y progresivo en donde se construye y reconstruye el conocimiento, es así como los niños permanentemente están explorando e investigando su entorno, para lo cual utilizan su curiosidad, su capacidad de asombro, el deseo por conocer, la necesidad de encontrar explicaciones, crear hipótesis y dar respuestas a las acciones del mundo y de la vida diaria.

Por esta razón, la educación inicial debe partir de los intereses y deseos de los niños, creando experiencias cercanas a su contexto y cotidianidad, generando así relaciones con la naturaleza, con los grupos humanos, las prácticas culturales y las relaciones lógico-matemáticas del entorno, así lo expresa el Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional (s.f)

De esta manera, el desarrollo cognitivo depende de la interacción, del encuentro del niño y la niña con personas, objetos, sucesos, actividades e ideas. Es inminentemente un proceso social en el que se descubre cómo funciona el mundo, los objetos, las relaciones sociales y hasta el propio cuerpo y donde de manera continua los conocimientos existentes sirven de plataforma para explorar nuevas cosas. El MEN ha definido este proceso como “experiencias reorganizadoras” (2010, p.22), las cuales constituyen una síntesis del conocimiento previo que sirve de base para desarrollos posteriores más elaborados que transforman la manera como los niños y niñas comprenden su mundo y su realidad. (p.68-69)

### **Pilares de la educación inicial.**

Los pilares son actividades inherentes a los niños, ya que son la forma como los niños se relacionan entre sí y con los adultos, construyen su mundo, le da sentido a éste y se vinculan con su cultura; estos posibilitan aprendizajes por sí mismos, pero no son estrategias pedagógicas que se usan como medio para lograr otros aprendizajes. (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2010)

El lineamiento pedagógico propone cuatro pilares: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como la base que estructura el trabajo pedagógico, pues será a través de ellos que se potencie al niño desde su integralidad.

#### ***El juego.***

El juego es una actividad inherente al niño, que está presente desde que nace, cuando empieza a explorar su cuerpo y se complejiza a medida que va creciendo y explorando su mundo; este posibilita aprendizajes por sí mismo, tal como lo expresa Mari Carmen Díez (2013)

Los niños de edades tempranas aprenden a partir del juego, de los sucesos cotidianos, de las relaciones, de los afectos y todo ello les hace observar mucho, les plantea preguntas y les abre el deseo de averiguar las respuestas siguiendo las pistas encontradas y aventurando pequeñas hipótesis. (p.117)

Es así como desde una perspectiva sociocultural, el juego es un reflejo de la cultura y desde varios autores (Huizinga, Callois, Glancer) se le considera una formación cultural, ya que inicia a los niños en la vida de la sociedad en la que están inmersos, creando así su propio mundo y a la vez su propia identidad; y una fuerza socializadora, ya que en él se puede evidenciar la organización y pensamiento de una comunidad.

De este modo, según el documento 22 del Ministerio de Educación Nacional “el juego les permite a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y limitaciones” (MEN, 2014, p.18), además de descubrir sus habilidades corporales, las características de las cosas y la forma como está configurado el mundo, para así encontrar su rol en éste; también moviliza sus estructuras de pensamiento, ya que durante el juego se enfrentan a retos, encontrándose con preguntas, con la necesidad de buscar soluciones a estas y a los problemas que en ese proceso de descubrir se les van presentando; es así como se puede afirmar que el juego contribuye al desarrollo armónico de los niños.

La presencia de la maestra durante los momentos de juego en el aula es fundamental, ya que sirve de base segura para que el niño entre en ese mundo de desafíos, por lo cual debe ser compañera y soporte del juego, estar en actitud de empatía y escucha, ser sensible y observadora ante las diferentes expresiones lúdicas del niño que se pueden dar en diferentes lugares y tiempos, como lo expresa Ramos (2003) “en ningún momento de la rutina de la Escuela Infantil el educador ha de estar tan en cuerpo y alma, ni ser tan riguroso -en el sentido de estar atentos a los pequeños y a sus propios conocimientos y sentimientos – como en esta hora” (p.9).

Esto le va a permitir visibilizar el juego en el aula, no como una herramienta o como el medio para, sino desde el juego por el juego mismo; preguntarse a qué juegan los niños, cómo juegan, dónde juegan, con qué, con quién juegan y qué pasa cuando los niños juegan, le va a permitir conocer a los niños al entender sus particularidades y comprender que cada uno tiene diferentes ritmos para entrar en el juego y desarrollarlo; y al mismo tiempo le va a dar elementos para diseñar ambientes, estrategias, materiales y tiempos para jugar. (lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2010)

### ***Exploración del medio.***

Para el Documento 24 del Ministerio de Educación Nacional “Explorar es una actividad característica de los niños en la primera infancia. Al observarlos, se puede ver que permanente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea” (MEN, 2014, p.13), en la búsqueda de comprender y significar el mundo y aprender a vivir en él. Es así, como el niño desde que nace explora su mundo, con sus sentidos empieza a reconocer todo aquello que hay en su contexto inmediato y a medida que empieza a tener más libertad de movimiento, manipula los objetos y descubre nuevas posibilidades de relacionarse con su cuerpo.

Desde el movimiento pedagógico de la Escuela Activa, con autores como, Dewey, Decroly, Freinet se destaca la importancia que tiene la exploración del medio en el desarrollo de los niños ya que les permite comprender las construcciones sociales y culturales de su contexto, a partir de las cuales va a empezar a reconocer que acontece en él y a identificarse como un sujeto, como plantea Malaguzzi (2001) “el niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos” (p.58).

El rol de la maestra es fundamental ya que debe ser observadora permanente de los niños para poder conocerlos, reconocer sus ritmos, avances, aspectos a fortalecer y sus intereses,

acompañarlo en la exploración con el fin de brindarle seguridad, comprender que aunque el niño es un ser curioso por naturaleza, necesita que se propicien espacios que potencien su interés genuino de indagar y conocer su entorno por lo cual debe ser constructora de ambientes enriquecidos los cuales permitan potenciar el desarrollo del niño. (Documento 24 del Ministerio de Educación Nacional, 2014)

### ***Literatura.***

Desde que los niños nacen, están abrigados por diferentes lenguajes, los bebés “leen” con la piel y las orejas (Reyes, 2007), son sensibles al juego sonoro de las palabras cuando el adulto lee en voz alta, reconociendo ritmos, imágenes y símbolos.

La literatura les ofrece a los niños la posibilidad de explorar otras formas de relacionarse con el lenguaje, desde la narración de historias y experiencias “lengua del relato” Bonnaffé (2008), por medio de la cual reconoce el sentido profundo, que va más allá del uso cotidiano, y le permite hilar historias y crear mundos imaginarios. Es así como la literatura se configura como “el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de los niños y las niñas” (MEN, 2014, p. 14). Y les revela las historias vividas por otros, lo que les permite leerse a través de ellas para construir sentido como una manera de acceder a la cultura.

También esa interacción con el libro le permite al niño tener reflexiones profundas sobre la vida, poderle dar nombre a sus emociones y aprender a reconocer las del otro; es así como la experiencia de jugar con las letras, expresarse a través de las palabras y representar su mundo a partir de estas, le permite apropiarse del lenguaje y conectarlas con la experiencia.

Es importante que la maestra reconozca que los niños leen de múltiples maneras, no solo las letras sino también las imágenes, los gestos y los símbolos, por lo cual es importante que busque “fomentar más allá de una técnica de alfabetización, la posibilidad de explorar y construir la propia historia mediante el diálogo con los textos orales y escritos”. (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2010, p.58); de este modo leer en primera infancia no significa alfabetizar sino tener un primer acercamiento a la cultura oral y escrita por medio de experiencias significativas que le permitan al niño tener contacto con el acervo oral de su cultura, donde no solo se habla de cuentos, sino que se incluyen rondas, cuentos tradicionales, canciones y todo aquello que les permita tener un contacto cada vez más cercano con las letras; para lo cual es fundamental que en el aula los libros estén al alcance de los niños para que estos

puedan manipularlos, que haya una lectura espontánea de los niños con la maestra como acompañante, y que la maestra a la hora del cuento se adentre en la historia para que le de vida a las letras.

### **Arte.**

El arte como pilar de la educación inicial se configura como:

un potencial generador de una gran variedad de experiencias significativas, que, vivenciadas a partir de la plástica, la música, el arte dramático y la expresión corporal, aportan al fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y las niñas de cero a cinco años. (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2010, p.60)

Gracias a la expresión espontánea que posibilita el arte, se potencia en el niño la creatividad, lo cual le permite descubrir múltiples maneras de abordar los problemas y la cotidianidad, a la vez que desarrolla una sensibilidad estética desde la cual descubre que “El arte no solo incluye lo bonito, también lleva a apreciar diferentes formas de expresión y a comprender la amplia gama de sensaciones que estas posibilitan” (p.15). También como menciona Tita Maya (2007)

Con ayuda de la imaginación creadora, es el medio más propicio para preparar a los niños en la conquista de su futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas más allá de la información. (p14).

Así mismo, es reflejo de la sociedad en la que está inmerso el niño y le permite entrar en contacto con su legado cultural, lo cual a la vez va configurando su estética y sensibilidad frente a las diferentes expresiones artísticas, ya que el sentido estético se va construyendo a partir de experiencias sensibles, viene impregnado de herencia cultural y se refleja en los rituales de la vida cotidiana. (Documento 21 del Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Por lo cual explorar los lenguajes artísticos con los niños es una posibilidad para despertar su sensibilidad, descubrir sus gustos y crear criterios estéticos para transmitir su visión propia del mundo; es así como mediante los lenguajes artísticos se busca, por un lado, que los niños representen y recreen la realidad mediante diversas elaboraciones, y, por otra parte, que aprecien y disfruten manifestaciones estéticas presentes en la naturaleza y la cultura. (Documento 21 del Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Frente a todo lo anterior, el rol de la maestra al trabajar los lenguajes artísticos con los niños, es el de ser creadora de experiencias significativas, que estén cargadas de sentido, y en las cuales no se desdibuje el sentido del arte como experiencia por sí misma al instrumentalizar con ejercicios como usar una guía para que los niños pinten; para esto es importante que el ejercicio se centre en procesos y en experiencias, más que en la búsqueda de un resultado o producto final predeterminado. (Documento 21 del Ministerio de Educación Nacional, 2014).

### **Estrategias pedagógicas.**

Las estrategias implican reconocer las características de los niños, el contexto, las interacciones; dicho de otra manera, pensar las estrategias conlleva a pensar en el cómo, que no está desprovisto de una concepción de infancia, de enseñanza y de educación inicial. Las estrategias pedagógicas son el medio por el cual se materializan los pilares de la educación infantil y se potencia el desarrollo de los niños.

Dicho esto, y teniendo en cuenta la importancia de las propuestas en los diferentes niveles educativos, la educación inicial no se define a través de contenidos disciplinares, sino a partir de esa relación entre las dimensiones y los pilares, los intereses, gustos y preguntas que se dan en la cotidianidad de los niños.

Es a través de las estrategias pedagógicas que las maestras pueden orientar sus acciones para potenciar el desarrollo de los niños de manera integral desde un aprendizaje particular. Cabe aclarar que estas no son una receta ni un método mágico que se deba seguir indiscriminadamente; por el contrario, son acciones pensadas de manera intencionada que buscan dar cuenta del qué y por qué de la educación inicial, configurando el cómo para el desarrollo de la práctica pedagógica.

Para la elección de estas estrategias pedagógicas, se debe tener en cuenta que es el niño el protagonista de su propio desarrollo y que las maestras son mediadores de este proceso en la medida en que propicien experiencias dinámicas, incluyentes, que reconocen a los niños como sujetos activos en su aprendizaje desde un proceso particular.

Las estrategias pedagógicas que más dan cuenta de los propósitos de la educación inicial son: los rincones, los talleres, los proyectos de aula y la asamblea, que son desarrolladas a continuación desde diferentes aportes conceptuales y teóricos, además desde las construcciones realizadas a lo largo de la práctica en la Escuela Maternal y el IPN.

### ***Los rincones.***

Los rincones en educación inicial se conciben como una posibilidad en la que los niños pueden ser protagonistas de experiencias en torno a las actividades rectoras o pilares de la infancia. Se organizan dentro del aula de manera intencionada de acuerdo con una temática específica, y que, según Ibáñez (1992) “En ellos los niños realizan pequeñas investigaciones, llevan a cabo sus proyectos, manipulan, desarrollan creatividad a partir de las técnicas aprendidas en los talleres, se relacionan con los compañeros y con los adultos y satisfacen sus necesidades.” (p.219)

Los rincones tienen sus inicios en la Escuela Nueva o Activa, momento que marca un hito educativo con una alternativa a la educación tradicional. Autores como Dewey y Freinet serían los primeros en acercarse a una propuesta semejante a los rincones; pero sería María Montessori una de las pedagogas más influyentes en esta estrategia.

Los rincones se organizan como espacios concretos en el aula donde los niños en pequeños grupos realizan simultáneamente experiencias en la que cada uno es protagonista de su propio aprendizaje, de manera que se favorece la diversidad, respetando tiempos y maneras de aprender de cada niño, a través de la exploración, la experimentación y manipulación. Es labor de la maestra no solo disponer los rincones en pro de propiciar estas experiencias enriquecidas, sino observar lo que allí acontece con cada niño de manera que pueda realizar ajustes a los mismos. Pensarse el aula desde estos espacios, permite que los niños doten de sentido lo que allí ocurre, a la vez que le permite a la maestra más que dirigir, disponer, observar y acompañar estas experiencias.

Existen tantos rincones, como posibilidades de disposición en el aula: Rincón de juego simbólico, rincón de juego de construcción, rincón de literatura, rincón de expresión plástica, rincón de las experiencias, rincón de la naturaleza, etc.

En el IPN se pueden evidenciar los rincones de juego simbólico, juego de construcción y el rincón de los libros.

### ***Los talleres.***

Los talleres se organizan, a diferencia de los rincones, como un aula con una temática específica a desarrollar desde actividades concretas, dirigidas y sistematizadas.

En este espacio se disponen variados materiales y recursos en los que los niños trabajan libremente en pro de un propósito específico: que los cien lenguajes del niño se integren y se

interrelacionen (Vecchi, 2013). En este sentido, es posible vislumbrar las potencialidades de los niños que normalmente no pueden ser apreciadas en el aula de clases.

Los talleres, al igual que los rincones, tienen sus inicios con la Escuela Nueva o Activa con Decroly y Cousinet, pero fue sobre todo Freinet el que introdujo el actual concepto de taller. El objetivo de estos era eliminar la ruptura entre trabajo y pensamiento, y proponía cuatro en especial: el taller de experimentación; taller de documentación; taller de creación; taller de expresión y comunicación. Finalmente, sería Loris Malaguzzi quien convertiría a los talleres (ateliers) en la metáfora representativa más eficaz para dar a conocer y difundir la pedagogía nacida en los nidos y escuelas de Reggio Emilia. Vecchi (2013) desarrollando las ideas de Malaguzzi, afirma

En el trabajo del taller los lenguajes poéticos funcionan como proceso conector para una cultura actual que, en cambio, tiende a separar: el pensamiento poético no separa la imaginación de lo cognitivo, ni la emoción de la racionalidad, ni la empatía de la indagación profunda, sostenido de este modo la construcción de un pensamiento no conformista (p. 278)

Así, los talleres se han concebido como aulas en las que se brindan experiencias complementarias, en los que investigar, manipular y recrear con materiales diversos les permite descubrir el conocimiento. Sin que esto signifique fragmentar la realidad del niño para dársela a pedazos, sino más bien mostrar elementos, formas y nociones que pueda aplicar a sus actividades, desde lo global.

Dicho esto, la maestra se concibe como aquella que organiza estos espacios, posibilitando materiales, siendo especialista en no ser especialista, esto quiere decir que, si bien debe ser poseedora de un saber específico para orientar en la técnica, debe mantener fresca e imaginativa la experiencia evitando caer en la rutina y el exceso de esquematización.

Los talleres más comunes son los de artes plásticas, sin embargo, podemos encontrar taller de papel, taller de cocina, taller de dramatización, taller de música, taller de danza, taller científico, la imprenta, etc.

En el IPN hay dos modalidades de taller: la primera modalidad, los espacios determinados para un área específica como el taller de música, de artes plásticas, de teatro y el de tecnología denominado tecnosueños. Y la segunda modalidad, ubicada cada semana durante hora y media y



que integra a los niños de todos los grados de Jardín de acuerdo con temáticas como la granja, origami, inglés, gimnasio, fiestas infantiles, máscaras, musical y biblioteca. A lo largo del año escolar cada niño rota por tres diferentes talleres.

### ***Los proyectos de aula.***

Los proyectos de aula se constituyen como la estrategia que busca vincular la vida real, la cotidianidad y los intereses de los niños desde lo pedagógico; es decir, la realidad social y la escuela. Esto se debe a que parten de sus propios problemas, preguntas e hipótesis y son incorporados de manera activa a sus aprendizajes dotándolos de significación.

Según Díez (1998) los proyectos de aula tienen como propósito “dar forma al natural deseo de aprender” (p. 31) en tanto los temas surgen de un auténtico interés por parte de los niños y no de temas planeados, elaborados e impuestos de manera sistemática por la maestra para dar respuesta a unos objetivos propuestos al inicio del año escolar. Dicho esto, se debe tener en cuenta aquello que ya saben los niños y lo que quieren saber; se debe evitar cubrir o responder a contenidos o disciplinas y, por el contrario, buscar desarrollar capacidades necesarias desde aprendizajes autónomos, posibilitando que la relación entre los espacios se dé de un modo natural.

El trabajo por proyectos de aula no se puede adjudicar a un autor en particular, aunque son Dewey y Kilpatrick quienes realizan los primeros planteamientos desde el movimiento de la Escuela Nueva o Activa. Sin embargo, serían muchos los autores que hablarían de la necesidad de vincular la práctica educativa con los proyectos de aula; desde Piaget y Bruner hasta Loris Malaguzzi en sus escuelas de Reggio Emilia.

Para Fandiño (2007) el aprendizaje significativo es la base del trabajo por proyectos, es por eso por lo que se deben tener en cuenta los intereses de los niños, a la vez que el docente debe ampliar su ámbito de interés, motivando su deseo de aprender.

Dicho esto, el papel de la maestra requiere un cambio de actitud en tanto no debe ser de agente impositivo sino direccionador, desde la escucha y la observación como tarea fundamental en la búsqueda de intereses de los niños, reconocer saberes previos y acompañar a la construcción de hipótesis.

Los proyectos de aula son tan diversos como posibilidades haya, desde el circo, los dinosaurios, la selva, el viento, los insectos, entre otros.

Tanto en el IPN como en la Escuela Maternal se han aproximado al trabajo por proyectos de aula. En el IPN se han desarrollado proyectos como la naturaleza y el juego, mientras que en la Escuela Maternal han trabajado en torno a los animales de la selva amazónica y el arte en la cultura mexicana.

### ***La asamblea.***

Esta es una de las estrategias con mayor acogida en las aulas de educación inicial ya que no sólo promueven el desarrollo de la dimensión comunicativa, sino que reafirma el lugar de los niños como protagonistas de su desarrollo, ya que allí tiene un lugar primordial su voz.

Como las anteriores estrategias, esta también tiene su origen en la Escuela Nueva o Activa, con Freinet desde su visión de los niños como constructores y responsables de su aprendizaje.

Si bien, las asambleas no son el único momento en que se potencia y desarrolla la oralidad en la educación inicial, sí es una estrategia que la posibilita con una gran riqueza, ya que se favorece la construcción de argumentos desde la concertación de reglas, la bienvenida y la despedida y debates en torno al desarrollo de las experiencias propuestas en el día. Dicho esto, es el niño el que ocupa un lugar privilegiado en ella a partir de la “provocación” que hace la maestra desde preguntas o propuestas.

Igual que en las anteriores estrategias, la asamblea se constituye como un espacio en la que se puede reconocer al niño desde su particularidad, con sus cualidades y potencialidades, a la vez que se reconoce como parte de un contexto grupal.

La asamblea es una estrategia que se intenta usar tanto en la Escuela Maternal como en el IPN.

Como mencionamos anteriormente, estas estrategias deben constituirse como un referente sobre la manera de abordar el trabajo con la primera infancia; en ningún momento buscamos ofrecer fórmulas mágicas que garanticen un resultado con los niños, ya que se deben plantear reconociendo que cada niño es singular, particular y se constituye desde un contexto y unas vivencias que diversifican los procesos de aprendizaje.

### ***El lugar de la maestra de educación inicial***

No podríamos abordar el qué, porqué y cómo de la educación inicial sin hablar de la maestra y el lugar que ocupa. Hablar del lugar de la maestra en la educación inicial implica pensar en las

acciones que realiza y en el espacio y el tiempo en que las desarrolla; implica pensar en los sujetos con los que interactúa en el aula y las directrices de una institución; implica pensar en la escuela como sistema. Implica pensar en un sujeto con una historia, con experiencias, vivencias y creencias que la han constituido en lo que fue, es y será. En ese sentido, como las infancias son múltiples, también lo son las maestras; las creencias y lo que son, influyen directamente en las prácticas que se llevan a cabo en el aula.

Es así como las maestras se dejan ver cuando hablan, cuando dirigen, cuando están con los niños, cuando hablan con otras maestras; con la manera en que organizan el aula, con la manera en que se expresan hacia los niños, con la manera de estar y concebir la escuela. Nuestro oficio se basa en subjetividades, no hay dos maestras iguales. Díez (2013) refuerza esta idea

Porque se puede ser maestro de muchas maneras, pero lo que no se puede es ser maestro sin implicarse, sin desear contagiar, “sin ser”. Es decir, sin vivir la relación educativa como lo que es fundamentalmente: una relación entre personas. (p. 31)

Es necesario hacer un alto y aclarar ¿por qué si la docencia es una profesión, aparentemente, como las otras, se hace tanto énfasis en quiénes son y en qué las motiva para asumir el trabajo con la infancia? Esto se debe a que las maestras del nivel de educación inicial se deben concebir como sujetos que creen, piensan y conocen, ya que esto determina sus maneras de actuar y concebir la práctica, entendiéndola como una configuración de una cultura, es decir, un entramado que posibilita tanto la construcción individual como colectiva de significados. Así, la práctica de las maestras de educación inicial se cimienta desde la reflexión crítica que hacen de ella, en tanto no es posible separar el hacer de quien lo ejerce.

Tienen una labor sumamente importante en tanto son expertas en el qué, por qué y cómo de la educación inicial; esto articula acciones que van desde ser responsable de todo un grupo, planear, observar, distribuir materiales, realizar informes del progreso de los niños, socializar con familias, ayudar a los niños a ir al baño, a comer, etc. Sin embargo, esto, según Fandiño (2016)

...no invalida el saber, sino que lo potencia en el sentido de reconocer que se trata de un saber situado y que se produce en una variedad de contextos, lo que lleva a plantear la necesidad de reconocer a las maestras de educación inicial como interlocutoras válidas sobre el desarrollo infantil. (p. 115)

Y si bien sus acciones van dirigidas a la primera infancia e implica todo lo mencionado anteriormente, la maestra no reemplaza la función que realizan las madres y los padres, sino que se relaciona con los niños desde los vínculos afectivos que construyen día a día, a la vez que realizan acciones intencionadas para el potenciamiento del desarrollo. Es decir, la maestra no solo atiende a los requerimientos de los niños, en términos asistenciales, sino que posibilita el desarrollo integral, en términos pedagógicos.

El lugar de la maestra de educación inicial se ubica buscando responder a los propósitos del mismo nivel, a la vez que es garante de derechos, es socializadora de la cultura en la que se encuentra el niño, es propiciadora de experiencias, es observadora de lo que ocurre en el aula, es creadora de ambientes lo suficientemente afectuosos y amables como para hacer entender a los niños que se espera que crezcan, aprendan, se relacionen. “Porque un niño primero necesita sentirse bien sujeto, para después ir aligerando los nudos y lanzarse a volar solo” (Díez, 2011, p. 58)

Para finalizar y dar cierre a este apartado, es necesario reconocer que las maestras de educación inicial son sujetos reflexivos, que logra fundamentar su práctica desde la teoría; que se involucra corporalmente con los niños, lo que posibilita la propuesta de diversas experiencias desde los pilares; que observa atenta lo que ocurre en el aula, permitiéndole conocer a los niños desde sus intereses y necesidades; que planifica, ofreciendo diversas oportunidades de interacción con los niños. En conjunto, la maestra de educación inicial es el “quien” que posibilita al “quien” que protagoniza.

## **Transiciones**

### ***¿Qué son las transiciones?***

La primera infancia es un periodo de grandes y acelerados cambios, en el cual el niño está transformándose constantemente y experimentado diferentes transiciones definidas como el cambio de una etapa a otra; estas transiciones como se denota en las investigaciones de Alvarado (2009) están estrechamente ligadas a las teorías de desarrollo infantil, e implica para el niño un crecimiento a nivel socio personal, que inciden en la construcción de su identidad y en las formas de relación con los otros, impactando así de manera significativa todas las dimensiones de desarrollo.

Palacios y Paniagua (2005) quienes consideran el desarrollo como un proceso continuo y progresivo, haciendo énfasis en que este no es un proceso fragmentado en etapas educativas sino un proceso de crecimiento global, continuo e interactivo; denota la necesidad de responder educativamente desde fundamentos de continuidad acordes con su desarrollo haciendo necesaria la continuidad entre etapas.

En ese proceso de desarrollo, los niños transitan por distintos espacios que implican diferentes transiciones evolutivas, sociales e institucionales; en el ámbito educativo las transiciones son consideradas “momentos críticos de cambio que viven los niños al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela” (Alvarado 2009), lo cual significa para el niño cambios de rutinas, en el espacio físico, en el ambiente, de maestras y compañeros, distribución del tiempo, metodología de trabajo, entre otros.

Estos cambios como lo señala Featherstone (2004) en su libro *Smooth Transitions*, pueden afectar al proceso de aprendizaje de los niños, generar experiencias traumáticas, fracaso escolar y deserción, y a su vez tener consecuencias para el desarrollo integral; ya que en muchas ocasiones, al cambiar de un ámbito escolar a otro, se presenta un desconocimiento del desarrollo infantil como un proceso continuo, en el cual es necesario que se trabaje desde la integralidad y haya un respeto por ese proceso que el niño lleva.

Para Vogler, Crivello & Woodhead (2008) las transiciones involucran ajustes psicosociales y culturales y la manera cómo son vividas dependerá en gran parte de la vulnerabilidad o de la capacidad de resiliencia del niño, por lo cual la adaptación a ese nuevo ambiente puede durar unos días o un par de meses; de las políticas de atención en la primera infancia que se formulen, las cuales pueden contribuir o dificultar el proceso de transición de un espacio a otro; y la escuela con las estrategias que tenga.

Para evitar esto, es importante que las instituciones educativas que atienden a la primera infancia estén en sintonía acerca del desarrollo infantil y del sentido de la educación inicial; de la concepción de niño, debido a que esta determina la forma en cómo las maestras van a relacionarse con ellos, y esto está estrechamente ligado a las expectativas de su rol; y a establecer mayor continuidad entre las etapas de educación inicial de forma que se facilite el tránsito entre éstas, favoreciendo un desarrollo integral, ajustado y equilibrado del alumnado.

### ***¿Por qué es importante hablar de transiciones?***

Como se mencionó anteriormente, las transiciones educativas se consideran como aquellos periodos cruciales en los que los niños experimentan cambios que marcan el paso de un estadio a otro. Estos cambios, generalmente, están asociados al paso entre los diversos niveles educativos, un cambio de docente que algunas veces implica también tener nuevos compañeros y, por ende, nuevas relaciones de apoyo, o incluso un cambio de establecimiento educativo. Cuando se dan estos momentos de transición educativa, se experimentan nuevos ambientes y estilos de enseñanza, y se asumen nuevos roles y maneras de relacionarse. De esta manera, lo manifiesta el Ministerio de Educación Nacional en su Documento ¡Todos Listos! (2015)

El potencial de las transiciones radica en su capacidad para promover interacciones que permitan a los estudiantes 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. (p. 8)

Es necesario reconocer que las transiciones son fundamentales en la vida de los niños y la viven a lo largo de sus vidas: del vientre materno al mundo exterior, de la casa al jardín maternal, de allí al colegio, y así sucesivamente. Su importancia radica en que significan un desafío en el desarrollo de los niños al enfrentarse a nuevos retos, nuevas interacciones, un nuevo espacio, un nuevo contexto de aprendizaje y un nuevo aprendizaje en sí mismo. Esto, no solo les permite construir nuevas estructuras de pensamiento, sino que les implica construirse desde la autonomía, la resolución de problemas, la adaptación a nuevas situaciones, etc. Elena Stapich (1995) citada por Fandiño, Castaño y Rojas (2004) plantea

[...] desde el punto de vista simbólico es importante que niños y niñas perciban que existe un tránsito, un pasaje entre el jardín y el primer grado y que puedan tener la vivencia de esa mutación, de carácter casi iniciático. Un cambio de lugar, de indumentaria, de compañeros, de docentes, de horarios y hábitos, ayuda al chico a comprender que se trata de una nueva etapa, con mayor relevancia de las adquisiciones relacionadas con el aprendizaje, y que las expectativas depositadas en él son otras. (p. 154)

En concordancia con lo anterior, es necesario tener claro que las transiciones significan cambios, momentos claves en el proceso del aprendizaje sociocultural en los cuales intervienen no solo el contexto escolar sino las experiencias previas, las relaciones e interacciones familiares y

con los docentes. Por tanto, su importancia radica en que se convierten en oportunidades de desarrollo personal y social para todos los agentes involucrados, y que si bien, implican un reto, es en esas dificultades que debe aparecer la oportunidad, ya que tienen una incidencia a lo largo de su vida.

Dicho esto, consideramos necesario que se genere una reflexión en torno a las transiciones “armoniosas”, considerando que no siempre lo son y que esto no significa que no aporten al desarrollo de los niños, de las familias, de las maestras y de las instituciones, pues la mayoría de las veces, la transición escolar no propicia un ámbito de seguridad, confianza y tranquilidad, lo que hace que, durante los primeros años, muchos niños, familias y maestras tengan procesos de transición desgastantes e incluso dolorosos.

### ***¿Cómo se desarrollan los procesos de transición?***

Teniendo en cuenta el qué son las transiciones y porqué son importantes, se puede afirmar que no hay una fórmula o secuencia correcta para llevar a cabo dicho proceso, ya que las transiciones surgen dentro de un contexto social, cultural y político propio de cada comunidad; en otras palabras, no se podría hablar de un solo método, sino de múltiples experiencias educativas que ponen relevancia a fortalecer las transiciones educativas.

A continuación, haremos referencia a la estrategia creada por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (2015), llamada ¡TODOS LISTOS!!! para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo, que se constituye como referente técnico de la de Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, que tiene como propósito acompañar las transiciones de los niños en su ingreso al sistema educativo.

En este sentido, la estrategia concibe al niño como un actor importante en el proceso de transición, realizando un trabajo conjunto con padres de familia, instituciones educativas y comunidad. Para esto, es necesario que todos los actores antes mencionados, comprendan la relevancia de acompañar los procesos de transición en la vida de los niños y así crear acciones que fortalezcan la articulación educativa.

Sumado a lo anterior, haremos una breve descripción de los momentos metodológicos resaltando sus principales aportes este proceso es denominado ¡TODOS LISTOS!!! en 5... y se estructura de la siguiente manera:

En 1... Alistamiento: Tiene como propósito generar una apropiación de los procesos de transición invitando a los actores a realizar una lectura y análisis del documento para luego organizar grupos dinamizadores estableciendo acuerdos y compromisos con el proceso.

En 2... Reconocimiento: Este momento busca que los actores apropien el sentido de las transiciones, para identificar las necesidades y particularidades territoriales, realizando una indagación de las estrategias que se han implementado con anterioridad.

En 3... Construcción: Tiene como objetivo definir el orden de las acciones para garantizar la atención integral en los procesos de transición. En primer lugar, se propone realizar una línea de tiempo con los meses del año planificando qué estrategias a realizar por los niños, padres de familias y maestras y, en segundo lugar, busca dar respuesta efectiva a las características del contexto y particularidades de cada niño, teniendo en cuenta los documento que conforma la estrategia de “De Cero a Siempre”.

En 4 ... Implementación: Hace referencia a la ejecución y puesta en marcha de las estrategias que posibilitan en cumplimiento de los tránsitos armónicos de los niños a los entornos educativos.

En 5 ... Evaluación y seguimiento: Corresponde al análisis y recolección de la información de una manera sistemática evidenciando avances, logros y desafíos que se presenta en los diferentes contextos en donde se lleva a cabo las transiciones.

Para finalizar, es importante pensar qué lugar ocupan las transiciones educativas en los espacios que habita la primera infancia, y específicamente en la Escuela Maternal y en el IPN, dado que es un momento de cambios y transformaciones que influye de manera directa sobre el desarrollo de los niños.



### **Horizonte metodológico: Una ruta posible para conocer y comprender el proceso de transición de la Escuela Maternal al Instituto Pedagógico Nacional.**

Comprender los retos y desafíos que implica la transición entre la Escuela Maternal y el IPN conlleva reflexionar acerca de la importancia que tienen las transiciones en la vida escolar de los niños de 3 y 4 años, además que implica indagar por las concepciones que tienen ambas instituciones acerca de la Educación Inicial y cómo estas influyen en el desarrollo de la práctica docente. Es por esto por lo que la presente investigación se dirige desde la metodología cualitativa, pues es esta la que nos ayudará a comprender el fenómeno social, no sin desconocer que todo ejercicio investigativo contiene una carga de subjetividad, en el sentido en que se formulan preguntas e interpretaciones que ayudarán, precisamente, a la comprensión de lo que acontece en la transición de los niños de ambas instituciones.

Es importante destacar que la metodología de esta investigación no pretende convertirse en un paso a paso que describe lo que acontece en ambas instituciones desde la perspectiva de los diferentes sujetos involucrados en ella; por el contrario, en esta metodología nos acogemos a las palabras de Kaplan (1964) Citado por Yuni y Urbano, (2006)

La metodología es, en cierto modo, la 'filosofía' del proceso de investigación e incluye los supuestos y valores que sirven como base de los aspectos procedimentales de que sirve el investigador para obtener información, interpretar datos y alcanzar determinadas conclusiones teóricas (pp. 11-12)

Dicho esto, se debe aclarar que, si bien la metodología se configura como la ruta de acción que marca el camino de toda investigación, son los sujetos, las acciones y el contexto los que deben situarse bajo las reflexiones e interpretaciones. Bajo este precepto, la investigación cualitativa no se trata del estudio de cualidades separadas o separables, se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: Una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia.

De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. (Martínez, 2006, p. 128)

En consonancia con lo anterior, el enfoque metodológico por la que esta investigación apuesta, revela bases claramente interpretativas en razón no solo del interés que existe por comprender el objeto sobre el que indaga desde una aproximación comprensiva al objeto de estudio, sino también y principalmente, en virtud del enfoque epistémico que asume, es decir, hermenéutico. Así, el carácter del enfoque se dirime a partir del tipo de respuesta que concede a cuestiones relativas a: “lo que es posible conocer, el vínculo entre quienes busca conocer y lo que puede conocerse; y finalmente, la vía mediante la cual se va a encontrar lo que puede conocerse” (Páramo y Otálvaro, 2006)

De este modo, el enfoque hermenéutico asume respecto de la realidad una posición de acuerdo con la cual el conocimiento de ésta última se encuentra mediado por el sujeto, responsable de significarle a partir de sus idearios, claramente marcados por la cultura. Desde esta perspectiva, Gadamer (1995) Citado por Arráez, Calles, Moreno, (2006)

Intenta demostrar cómo la hermenéutica, indica no sólo el procedimiento de algunas ciencias, o el problema de una recta interpretación de lo comprendido, sino que se refiere al ideal de un conocimiento exacto y objetivo, siendo la comprensión el carácter ontológico originario de la vida humana que deja su impresión en todas las relaciones del hombre con el mundo, pues el comprender no es una de las posibles actitudes del sujeto, sino el modo de ser de la existencia como tal. (p. 177)

De allí partimos con el fin de concebir perspectivas de interpretación sobre las cuales hacer lectura reflexiva de lo que acontece con y en el sujeto y los efectos de tales significaciones en la acción.

Es necesario enfatizar que tanto la metodología como el enfoque, instan al investigador a renunciar a los prejuicios, pues lo que se pretende es comprender un fenómeno social a través de la escucha de ese otro que puede brindar aquello que tal vez no se haya logrado en las experiencias. Es así como el diálogo con las maestras, las familias y los niños, permiten la comprensión de una realidad y los sentidos y significados que atribuyen los diferentes actores al objeto de estudio.

Es por ello por lo que analizar, justamente dichos retos y desafíos en torno al lugar que le dan a la transición de los niños que ingresan al IPN de la Escuela Maternal, se convierte en un propósito esencial para este trabajo que no ignora el tipo de travesía que tal objetivo le exige.

### **Estrategia metodológica: estudio de caso**

Dentro de la metodología cualitativa la estrategia que va a guiar nuestra investigación es el estudio de caso, que según Stake (2005) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p11); esto nos permite desde la experiencia y la observación de los hechos, entender esas características propias del objeto de estudio, permitiendo tener mayor comprensión sobre éste y abarcarlo en su totalidad para así entender cómo funciona.

El objetivo del estudio de caso es según Pérez Serrano (1994) “comprender el significado de una experiencia” (p. 81), para esto es importante vislumbrar la forma en que los actores involucrados ven esa realidad particular, y esto se da mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan. Autores como Yin (1989) enfatizan en la importancia de la contextualización del objeto de investigación, para lo cual propone una descripción contextualizada de este, develando así las relaciones entre una situación particular y su contexto.

En el estudio de caso Stake (2005) plantea que hay tres tipos atendiendo a la finalidad última del mismo, de los cuales el intrínseco es el que más se acerca a lo que pretendemos abarcar en la investigación; puesto que lo que se pretende es tener una mayor comprensión de las transiciones entre la Escuela Maternal y el IPN, qué tiene que decirnos este caso y los actores que están involucrados en él, como menciona Stake (2005) el estudio de caso da visibilidad a aquello que pasa desapercibido por el afán de la cotidianidad, ayudando así a reflexionar sobre las prácticas.

### **Instrumentos de recolección de la información**

Para la realización de este trabajo investigativo seleccionamos tres instrumentos para comprender los procesos de transición de los niños de la Escuela Maternal al IPN: los grupos focales, las entrevistas y la recolección de las voces de los niños.

#### ***Grupos focales***

El grupo focal, como lo expresa Martínez (1996),

Focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal

trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. (p, 89)

De este modo el grupo focal busca reconocer las múltiples miradas y perspectivas sobre un tema de investigación, girando en torno a una pregunta explícita o implícita, para identificar las actitudes, experiencias, creencias y saberes de los participantes.

De esta manera se realizaron 2 grupos focales en los que participaron 3 maestras de la Escuela Maternal que acompañan el grupo de independientes que son los niños que ingresarán al IPN, y 4 maestras de los grupos jardín 1,2,3 y 4 del IPN, en este se plantearon preguntas en relación a las rutas y referentes para la transición, dialogando además de las impresiones, expectativas, frustraciones y tensiones en el proceso de transición, a continuación se presentaran las preguntas realizadas en dichos grupos:

1. *Rutas y referentes para la transición*

- ¿Cuáles han sido las propuestas para apoyar a los niños en sus transiciones o cómo trabajan los procesos de transición de los niños y niñas que llegan de la escuela maternal al IPN?
- ¿Qué referentes reconoce que aborden las transiciones?
- ¿Hay alguna planeación del periodo de adaptación?

2. *Impresiones, expectativas, frustraciones y tensiones*

- ¿Qué fortalezas o dificultades se han presentado en la transición de los niños y niñas provenientes de la Escuela Maternal al Instituto Pedagógico Nacional?
- ¿Qué impresiones tienen de la Escuela Maternal/IPN?
- ¿Qué diferencias identifican en el trabajo pedagógico de la Escuela maternal y el IPN?
- ¿Cuáles son los mínimos pedagógicos que se esperan al comienzo de cada ciclo y qué esperan de ellos al final de este?
- ¿Qué esperan de los niños que ingresan a su curso y qué esperan de ellos al finalizar?

**Entrevistas**

La entrevista se define como un diálogo, un proceso de comunicación que se basa en una relación interpersonal; en el caso de este trabajo se optó por entrevista semiestructurada, la cual tiene un guion previo, que permite modificaciones a lo largo de su curso agregando o eliminando

preguntas. Este instrumento permite ampliar o profundizar en algunas preguntas de ser necesario, puesto que se supone solo como una guía.

Este instrumento se usó para reconocer las voces de las 4 familias que participaron en torno al proceso de transición que sus hijos realizaron entre la Escuela Maternal y el IPN. Esto permitió acercarse a los sentimientos desde sus vivencias a partir de un ambiente de confianza, en donde pudieron hablar de cómo han vivido el proceso, cuáles son sus percepciones sobre ambas instituciones y cuáles consideran ellos son los retos que han identificado durante el proceso; esto permite el acceso a información muy valiosa a la cual el investigador no puede acceder durante la observación de la práctica ni recoger desde las voces de los otros actores. Dicho esto, se decide dar participación a las familias pues estas viven el proceso de transición desde otro lugar que involucra no solo ambas instituciones, sino que permite recolectar cómo asumen los cambios desde un lugar que no es posible evidenciar de manera tan explícita en las aulas.

La entrevista se realizó en un único momento en el que se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que más destaca de la Escuela Maternal y el IPN?
- ¿Qué diferencias han identificado entre la Escuela Maternal y el IPN?
- Como familia, ¿Cómo han sentido el proceso de transición entre la Escuela Maternal y el IPN?

### ***Participación de los niños en la investigación: Sus voces***

Para esta investigación es de suma importancia escuchar las voces de los actores que hicieron parte del proceso de transición llevada a cabo entre las dos instituciones antes mencionadas, otorgándole relevancia a la palabra como instrumentos para expresar las emociones, gustos y sentimientos; para la realización de esta recolección se implementaron 3 momentos con el propósito de identificar cuáles eran las cosas que más les gustaban a los niños tanto de la Escuela Materna como del IPN, y cuál era su sentir frente a ese proceso de transición; para esto cada niño participó desde diferentes lenguaje simbólicos: dibujo, modelado con plastilina y juego de construcción; en tres sesiones diferentes, cada una de media hora, en las instalaciones del IPN, y se recopilaron esas voces por medio de diarios de campo y fotografías, para su posterior análisis.

Esta recolección de las voces de los niños se llevó a cabo con seis niños de cinco años, cinco de jardín 1 y uno de jardín 2; quienes se caracterizan por ser comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; usando la palabra para expresar, imaginar y representan su realidad, comunicando así lo que quieren y es de su interés. Cabe señalar que en todos los momentos la palabra cobró un papel central ya que es a través de ésta que los niños pueden dotar de significado sus elaboraciones.

#### **Técnica: Análisis de contenido**

El análisis de contenido es un proceso complejo y es considerado como el método para estudiar y analizar las relaciones y comunicaciones desde una postura objetiva, sistemática y cualitativa, es decir que el investigador asume una posición frente a la realidad, analizando los datos verbales, y posteriormente hace inferencias de la situación social que se investiga, así lo afirma Bardín (1996):

Análisis de contenido entendido como el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (p.32)

Cabe señalar que el análisis de contenido cuenta con dos funciones, la primera llamada *heurística* que enriquece la capacidad exploratoria, en otras palabras, ayuda a ver las acciones que acontecen en la cotidianidad; la segunda función es denominada *administración de la prueba*, en donde se crean hipótesis bajo cuestionamientos o afirmaciones, recurriendo al análisis sistemático, usando así el análisis de contenido para probar una situación social.

Es así cómo, a través de la metodología cualitativa junto con el enfoque hermenéutico y el análisis de contenido, se logra llegar a comprender qué ocurre en los procesos de transición de los niños de la Escuela Maternal al IPN.

#### **Momentos de la investigación**

Esta investigación se realizó en 5 momentos, que, si bien se describirán a continuación de manera secuencial, cabe aclarar que se fueron desarrollando en espiral, de manera que estas no se concibieron como etapas excluyentes sino como actividades interrelacionadas.

**Momento 1: Reconocer en el ámbito educativo el problema de las transiciones.**

Esto implicó realizar una búsqueda de antecedentes identificando las diferentes investigaciones respecto a las transiciones e identificar cómo está el problema en torno a las transiciones.

**Momento 2: Problematización del contexto.**

A través de la práctica se realiza una lectura del contexto y se identifica el problema en torno a las transiciones en ambas instituciones.

**Momento 3: Fundamentación teórica.**

Las dos categorías principales que orientan conceptualmente la presente investigación son Educación Inicial y Transiciones. Esta segunda categoría tiene relación con lo ubicado dentro del marco de antecedentes donde se explicitan las dos categorías concernientes con el asunto de las transiciones; esto lleva a iniciar un diálogo con referentes teóricos que trabajan las categorías mencionadas.

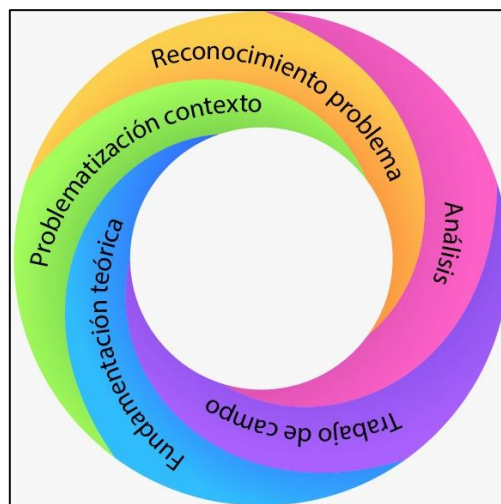
**Momento 4: Trabajo de Campo.**

Se realiza una recolección de información a través de diversas experiencias, entrevistas y grupos focales. De esta manera se recolectan las voces de los diversos actores implicados: maestras, niños y familias.

**Momento 5: Análisis.**

Esto implica reunir lo recolectado a lo largo del trabajo de campo y contrastarlo con las categorías conceptuales previamente creadas, lo que permitirá concluir la investigación y, de ser necesario proponer para continuar con una próxima investigación.

A continuación, se presenta un esquema que busca ilustrar al lector acerca del proceso mencionado anteriormente.



Gráfica 2. Momentos de la investigación.

**Fuente:** Elaboración propia



## **El análisis de la información desde los testimonios y las voces de los maestros, los niños y las niñas y sus familias.**

### **Análisis maestras**

Las transcripciones de los grupos focales fueron analizadas con la técnica de análisis de contenido, que según López citando a Berelson (1952) “es una técnica de investigación que pretende ser objetiva, sistemática y cuantitativa en el estudio del contenido manifiesto de la comunicación” (p. 173).

El análisis de la información que se recogió en el trabajo de campo con siete maestras siguió un itinerario que es importante describir detalladamente para mostrar la manera cómo se identificaron las nociones y comprensiones que frente al tema de la transición entre las dos instituciones han construido las maestras. Las preguntas que orientaron el análisis surgen de las mismas que configuraron la construcción del marco teórico y estas fueron:

- ¿Cuál es el Sentido de la educación inicial para las maestras del IPN y la Escuela Maternal?
- ¿Qué son las transiciones para las maestras del IPN y la Escuela Maternal?
- ¿Por qué son importantes las transiciones para las maestras del IPN y la Escuela Maternal?
- ¿Cómo se construyen las transiciones entre la Escuela Maternal y el IPN?
- ¿Cuáles son las fortalezas, avances y tensiones de la transición entre la Escuela Maternal y el IPN?

Estas preguntas permitieron construir un análisis de la información recolectada desde el proceso que se describe a continuación:

Después de realizar la transcripción de los grupos focales realizados a las maestras, se procede a realizar una lectura global de la misma buscando crear un panorama general de lo que allí se dice; para esto fue necesario leerlas varias veces desde las preguntas que orientaron la construcción del marco teórico. Luego de esto, se procedió a codificar alfanuméricamente en donde cada una de las maestras será identificada con la letra eme (M) acompañada de un número según la maestra correspondiente; teniendo en cuenta que son dos las instituciones involucradas y que era necesario reconocer y diferenciar cada una de sus posturas, se les acompañó de las iniciales de cada una, siendo IPN para el Instituto Pedagógico Nacional y EM para la Escuela Maternal. De manera que las maestras de la Escuela Maternal serán identificadas con M1 EM, sucesivamente y las del Instituto Pedagógico Nacional serán identificadas con M1 IPN,

sucesivamente. De igual forma se procedió a la organización de los párrafos identificándolos con la letra P seguido del número correspondiente de manera ascendente.

Para ilustrar lo realizado en el presente análisis, se diseñó un cuadro con tres columnas distribuidas así:

- En la primera columna se ubicó la transcripción de las entrevistas con su respectiva codificación.
- En la segunda columna, los rasgos que se extrajeron de las unidades de análisis
- Y en la tercera columna las categorías inductivas o emergentes.

Una vez diseñado el cuadro se comenzó a extraer los rasgos que se construyeron al realizar una abstracción de la esencia de la idea manifestada por las maestras en las unidades de análisis. Posteriormente, se hizo un barrido general para observar los rasgos que posiblemente y según su frecuencia, podían configurar las categorías inductivas resultado de un ejercicio interpretativo en el que se intentó dar título por medio de una frase que representara el conjunto de rasgos. Finalmente, se realizó una agrupación y asociación de acuerdo con su naturaleza y contenido.

A continuación, se presentan los hallazgos derivados del proceso de análisis explicitado anteriormente:

***¿Cuál es el sentido de la educación inicial para las maestras del IPN y la Escuela Maternal?***

Para hacer una aproximación a las comprensiones de las maestras de ambas instituciones sobre el sentido de la educación inicial se construyeron cuatro categorías inductivas que dan cuenta de sus miradas frente a este tema. Se detallan a continuación:

- El sentido de la educación inicial está estrechamente relacionado con la concepción de niño
- El sentido de la educación inicial como horizonte para comprender el lugar de la maestra
- El sentido de la educación inicial está relacionado con la construcción de hábitos, normas y límites
- El sentido de la educación inicial desde dos miradas opuestas: la primarización en el IPN y el potenciamiento del desarrollo en la EM.

### **El Sentido De La Educación Inicial Está Estrechamente Relacionado Con La Concepción De Niño.**

Actualmente, la educación inicial pone como asunto prioritario a los niños, reconociéndolos como sujeto de derechos, con particularidades, gustos e intereses, a quienes, desde acciones intencionadas se les potencia su desarrollo. De esta manera, las acciones y la capacidad que tienen las maestras de educación inicial para reconocer las características y capacidades (o la falta de estas) orientan las prácticas desarrolladas en sus aulas. Dicho lo anterior, el sentido de la educación inicial tiene efectos en la manera en que se concibe al niño y viceversa.

Desde esta perspectiva, es evidente que existen diversas miradas de infancia entre las maestras de ambas instituciones y de esto son conscientes ellas mismas. Por ejemplo, una de las maestras de la EM afirma que la mirada que tienen algunas maestras del IPN constantemente está focalizada en dificultades que pueden presentar algunos de los niños que ingresan desde allí. Habría que preguntarse si son solo los niños provenientes de la EM los que presentan dificultades o aspectos por mejorar.

*...de las cuatro maestras, tres de ellas siempre iniciaban con el faltante de los niños, o sea, su forma de hablar es desde el faltante, no es desde la potencia que tienen los niños sino "al niño le falta, no tiene pinza, no tiene, no tiene, no tiene" solamente una que fue la que dijo "los niños de la Escuela son orales, son hábiles, son pilos" digamos que ahí ya hay una concepción de infancia, sin meterme más allá, pero allí ya hay un acercamiento de infancia... (M3 EM, P 42)*

Por otro lado, una de las maestras del IPN afirma que, si bien es necesario reconocer las fortalezas del niño, esto no implica desconocer que existan aspectos que se deban fortalecer desde un trabajo intencionado por parte de la maestra.

*...allá se reconocen totalmente las fortalezas del niño, las fortalezas siempre se reconocen y se ve que cada uno es diferente, no todos podemos ser iguales, pero hay unas etapas de desarrollo que pienso que son fundamentales en el ser humano y por algo se empezó a estudiar la parte de neurodesarrollo, para ver cuáles son esas etapas; entonces allá yo sé que les hacen totalmente una descripción de lo que es su hijo, pero a veces hay niños que tienen algunas debilidades y dificultades en el aprendizaje, que es normal que se tengan y que se den en un ambiente escolar, y más seres humanos que estamos en ese proceso de formación, y eso se pasa por alto en los informes que llegan al IPN desde la Escuela Maternal donde todo es bueno y uno se entera de los aspectos por trabajar cuando ya está con cada niño. (M1 IPN, P 18)*

Desde estas dos miradas, es evidente que existe una preocupación por valorar y medir el desarrollo de los niños en la educación inicial con respuestas desde diversos campos: el

psicológico, el médico, el educativo. Estas miradas interdisciplinarias son necesarias, sin embargo, en el campo de la educación, la maestra se erige como una profesional con saberes y conocimientos fundamentales y que desde acciones pedagógicas intencionadas potencia el desarrollo de los niños. Dicho lo anterior, las maestras tienen las facultades para valorar a los niños desde sus potencialidades lo cual implica reconocer aquellos aspectos del desarrollo del niño que requieren un trabajo más específico. Con esto, no se quiere decir que las maestras del IPN no reconozcan las capacidades y habilidades de la EM en este aspecto, sin embargo, es importante reconocer que hay aspectos por trabajar que no necesariamente son dificultades de los niños, sino que son tareas de la educadora infantil.

Además, la maestra de la EM refiere que son estas miradas de infancia las que orientan sus acciones pedagógicas y por ende cómo construyen sus relaciones con ellos,

*...entonces eso también ha sido una gran dificultad, poder comprender esas dinámicas de cómo acompañan el proceso, pero además de cómo entienden a ese niño desde la diferencia... (M2 EM, P 43)*

Mientras que, la maestra del IPN se refiere a los niños de la EM como poseedores de unas características específicas. En ocasiones, da la impresión de que son más las debilidades que fortalezas las que poseen los niños que ingresan desde allí.

*Por ejemplo, este año los alborotados que yo tuve no eran de la Escuela, pero los de la Escuela tenían sus características particulares en cuanto a la falta de escucha y seguimientos de instrucciones y lo que ya hemos hablado ¿sí? Porque no podemos generalizar, no son todos, pero es algo que se ve marcado. (M1 IPN, P 118)*

Finalmente, es necesario reconocer que los niños están en un proceso de desarrollo en el que van construyendo su conocimiento de acuerdo con las condiciones que brinda el contexto y la intencionalidad de las experiencias propiciadas por las maestras, lo cual implica reconocer que la educación inicial es fundamental para la estructuración de la personalidad, el comportamiento social y la capacidad cognitiva. Todo esto sin desconocer que es necesario ver al niño desde las potencialidades sin negar o reconocer que pueden existir aspectos que se deben trabajar con acompañamiento de las familias, las maestras y ambas instituciones.

**El sentido de la educación inicial como horizonte para comprender el lugar de la maestra.**

Educar en la primera infancia implica proponer acciones encaminadas a un desarrollo integral de los niños, alfabetizar culturalmente, promover una inserción social, contener y cuidar; todo esto indica que la educación es un acto intencionado que realizan las maestras respondiendo a concepciones que han ido construyendo desde sus experiencias y vivencias. Es por esto que, como se menciona anteriormente, el lugar de la maestra se comprende a medida que se devela su sentido de la educación inicial.

Para la maestra de la EM, las dinámicas escolares tienen una incidencia en la comprensión del lugar de la maestra, ya que su rol y la manera cómo se relacionan con los niños, está directamente influenciado por el tiempo que pasan con ellos.

Reitera que mientras que en el IPN...

*...hay un trabajo más interdisciplinar; creo que la dinámica en el IPN es de varios maestros que están con los niños, hay cambios de clase, hay una dinámica muy diferente... (M2 EM, P 112)*

En la EM...

*...acá nosotras permanecemos todo el tiempo con los niños, entonces digamos que hay más flexibilidad en ese ejercicio, allá están un poco más establecidos los cambios de horarios y bueno, una dinámica distinta como también el paso de clase a otras con tiempos marcados... (M2 EM, P 112)*

Como se afirma anteriormente, con este testimonio la maestra de la EM deja ver que, para ella existe una relación de las dinámicas escolares de ambas instituciones con el rol de la maestra; aspecto que se ha discutido ampliamente, ya que pareciera que los colegios brindan una organización diferente en la educación inicial. Sus dinámicas, los horarios, las rutinas y hasta el rol de las maestras se ve influenciado por aspectos que responden a una organización más general. La vida diaria tanto de los colegios como de los jardines infantiles se organiza en función de principios e intereses que marcan la manera cómo la maestra logra gestionar el tiempo y las rutinas de los niños y esto es un reflejo de las prioridades de la institución: la eficiencia o la experiencia. Esto tiene una influencia en las relaciones que se construyen con los niños, en cómo puede dar continuidad a los procesos o proyectos que se planteen, incluso en aspectos como la construcción de hábitos, normas y límites.

Por último, la maestra de la EM afirma que son las mismas maestras las que tienen la potestad desde sus conocimientos, de organizar los momentos y proponer acciones pedagógicas intencionadas.

*Eso creo que lo reconocemos todas las maestras, ese momento inicial de poder tranquilizarnos, de poder estar en otra dinámica, porque vienen de mucho movimiento; poder planear acciones más tranquilas y así podernos escuchar, saludar, leer una historia y luego la experiencia pedagógica. (M2 EM, P 121)*

Las maestras se dejan ver cuando hablan, cuando están con los niños, cuando se dirigen a ellos y emiten conceptos sobre estos. Cómo lo mencionan las maestras del IPN, hablar de la maestra en la educación inicial implica pensar en las acciones que realiza en el aula y fuera de ella, y es que la maestra, al igual que la infancia, se configura desde un contexto, desde una cultura donde se construyen tanto individual como colectivamente nociones y significados de su práctica y los sujetos que la involucran. Habría que cuestionar si ese rol de la maestra titular de Jardín se invisibiliza en busca de responder a unas dinámicas institucionales.

**El sentido de la educación inicial está relacionado con la construcción de hábitos, normas y límites.**

En la educación inicial algunos consideran que las rutinas son un aspecto secundario, como si la construcción de hábitos, normas y límites restara importancia a aspectos considerados mucho más serios, como la adquisición del lenguaje escrito, el desarrollo motriz o la coordinación viso manual. Con esto no se quiere decir que estos no sean aspectos importantes y fundamentales en el desarrollo de los niños, sin embargo, es menester de la educación inicial construir los hábitos, normas y límites, pues es la primera infancia el lugar privilegiado para ello.

Uno de los propósitos primordiales de la educación inicial, que consideran más vital las maestras de ambas instituciones, es el de la construcción de hábitos, normas y límites. Y es que el sentido de la educación inicial no solo se define desde un asunto de cuidado y contención, la pedagogía hace parte de la labor de las educadoras infantiles, que por supuesto incluye la construcción de hábitos, normas y límites. Dicho esto, es desde esta postura que algunos consideran que el asunto de cuidar debe ser delegado a los jardines infantiles y con esto el de la construcción de hábitos, normas y límites, mientras que a colegios donde se acoge a la primera infancia, se le debe delegar el asunto pedagógico y que niños de 4 y 5 años deben ingresar a estas instituciones con estas interiorizadas.

Para esta maestra de la EM son los adultos los que deben ayudar a que el niño pueda construir su identidad a través del reconocimiento de su cultura y sociedad.

*... nosotras estamos en la formación de un ser humano y ellos nos necesitan a nosotros los adultos, docentes, cuidadores y familia para poder llegar a regularse a sí mismos... (M3 EM, P 108)*

Una preocupación reciente por parte de las maestras de la EM es el trabajo más intencionado alrededor de la construcción de hábitos, normas y límites.

*...en la Escuela en este momento se hace, se establecen acuerdos, se siguen indicaciones, se hacen procesos de conciencia frente al poder regular su cuerpo ante experiencias pedagógicas, ante la lectura de cuento, ante actividades que vamos a hacer fuera del espacio que compartimos en el salón; o sea, ha sido también podernos posicionar frente al discurso, frente a lo que nosotras desarrollamos aquí en la Escuela... (M1 EM, P 41)*

*...pero contarte que sé es algo que también hemos pensado en términos de regulación y en términos también de acompañar el proceso de los niños, porque también nosotras nos tensionábamos mucho frente a eso... (M1 EM, P 127)*

En este contexto, convendría pensar la construcción de hábitos, normas y límites más allá de actos repetitivos o incluso punitivos, sin sentido, y considerarlos como procesos comunicativos y significativos que logren organizar las conductas construidas desde la autonomía y que dejen huella en cada una de las interacciones que se construyen en un contexto particular. Esto se logra, como lo menciona la maestra de la EM, en la intimidad de la misma maestra con su grupo de niños. Es por esto por lo que, en la EM empiezan a ajustar asuntos que cotidianamente venían realizando, como la unión de dos grupos; la decisión de iniciar un trabajo cada una en su aula, corresponde a la demanda que hacía la misma situación en donde los grupos se iban desbordando pues la cantidad de niños no permite que se haga un trabajo más preciso en torno a la construcción de acuerdos previos a las experiencias propuestas con sus grupos.

*...eso también fue algo que nosotras nos pensamos porque si hablábamos de regulación, pues la regulación demanda precisamente lo que yo les decía, que la maestra establezca esa intimidad con su grupo, establezca esos acuerdos con su grupo, pueda conocer quién, quiénes son esos niños que acompaña y eso demanda tiempo, eso demanda de tener esos espacios de encuentro, de poder dialogar... (M1 EM, P 126)*

*Nosotras planeábamos toda la semana y dijimos no, hay que pensarnos un trabajo frente a la regulación, frente a lo que teníamos planeado y pensarnos una propuesta frente a la regulación que era necesaria... Entonces tomamos estas decisiones: mira, es mejor que cada una trabaje con su grupo, haga acuerdos primero con su grupo y en los momentos que*

*veamos viable reunirnos, nos reunimos, pero ya cuando los niños hayan ganado mayor decisión en eso, porque si no, iba a ser una locura (M2 EM, P 128)*

Continuando con el análisis a partir de la voz de las maestras, es posible determinar que existen dos posturas frente a la construcción de hábitos, normas y límites en ambas instituciones. Por un lado, la maestra de la EM afirma que esto es un proceso en el que se busca generar conciencia de sus conductas, es decir, como una posibilidad de formación.

*...podemos trabajar cosas hermosas en la Escuela y detenernos con los niños a hacer procesos de conciencia: vamos a escribir los acuerdos, los vamos a hacer entre todos, nos detenemos antes de entrar al espacio de juego, los recordamos, "¿quién tiene otro acuerdo?" y podemos hacer todo un ejercicio frente a eso... (M1 EM, P 98)*

Mientras que la maestra del IPN hace un especial énfasis en la necesidad de autorregulación por parte de los niños de la EM,

*... pero hay una cosa que se llama autorregulación y ellos siempre quieren ser los primeros en hablar, ese tema de respetar la palabra, esa capacidad de escucha de ellos a veces siento que es difícil... (M3 IPN, P 12)*

*Para estas edades esa parte formativa decimos es básica, pero sí limitar esos mínimos, que se puedan llevar a una visita, que se pueda estar en sociedad, respetarnos, colaborarnos, ser solidarios... (M4 IPN, P 135)*

Esto lleva a pensar que para estas maestras la construcción de hábitos, normas y límites se atribuye al manejo de los niños, en la medida en que se logre un control de su comportamiento, es decir, como un dispositivo de control social en el que se pueda asumir un ambiente más tranquilo; sin embargo, pareciera que en algunas maestras del IPN prevalece el discurso de la construcción de estas desde la imposición, como si el niño que explora, que se mueve, que juega y que pregunta no reconociera las normas, ni tuviera la capacidad de autorregularse; como si estas no fueran características propias de su edad y además, acciones necesarias para su desarrollo.

Queda por decir, que es necesario que se reconozca que los niños traen consigo costumbres, tradiciones y una historia que han ido construyendo desde su vida cotidiana y contexto, y es por tanto necesario, que se propicie una acción educativa respetuosa de las características propias de cada niño, de sus ritmos y de las necesidades propias de la infancia; esto no quiere decir que la construcción de normas, límites y hábitos no sea necesaria, al contrario, es fundamental que se construyan de manera respetuosa, cimentando las bases para el resto de su vida.



**El sentido de la educación inicial desde dos miradas opuestas: la primarización en el IPN y el potenciamiento del desarrollo en la Escuela Maternal.**

En definitiva, este ha sido uno de los mayores debates que se han dado en torno al sentido de la educación inicial y una de las grandes diferencias que tienen las maestras de ambas instituciones. ¿Para qué educar en la primera infancia? ¿Qué se enseña en educación inicial? ¿Cómo se disponen las experiencias pedagógicas? Estas preguntas reflejan las diversas miradas frente al sentido de la educación inicial; por un lado, está la primarización, que la concibe como un nivel preparatorio para la educación básica primaria, encaminando las prácticas pedagógicas a un aprestamiento para que los niños se preparen y se acomoden a las demandas de la educación formal. Por otro lado, está la mirada desde el potenciamiento del desarrollo, mirada que le otorga un sentido en sí mismo a la educación inicial, alejándose del trabajo por disciplinas o áreas y poniendo como centro de sus acciones el desarrollo infantil.

En este contexto, es evidente, desde la voz de una de las maestras del IPN, cómo allí se prepara para los cursos posteriores.

*...porque nosotros preparamos, acá no es que vayamos a escribir, pero nosotros hacemos esa buena preparación para que cuando lleguen a un primero y le digan al niño que tiene que copiar del tablero, saque su agenda y eso, el niño esté preparado ¿cómo se hace eso? con un buen proceso en motricidad, y ¿cómo empieza la motricidad fina? desde lo grueso, todo lo macro, los músculos grandes, luego los músculos pequeños, todo eso que hacemos en teatro eso ayuda a que el niño se fortalezca. Pero de todas maneras los niños vienen con falencias y con graves falencias como es el agarre, como es la falta de coordinación, de fuerza, todo eso, porque de pronto hace falta un trabajo, y no estoy cuestionando. Eso no quiere decir que las planas, nosotras no trabajamos ni con planas, se hacen otro tipo de actividades, el mazapán, la plastilina, todo eso ayuda... (M4 IPN, P 20)*

*Porque luego vienen las angustias de los niños. Aquí porque la pasan rico y todo, pero cuando ya llegan a un primero se ven abocados con las angustias y todo esto debe ser un proceso, porque creo que toda esta primera infancia debe ser un proceso rico, motivante, la necesidad del niño que tenga por hacer y no la angustia de porque no puede hacer, que porque no tiene la habilidad... (M4 IPN, P 21)*

Mientras que las maestras de la EM afirman que, si bien acercan a los niños a las demandas que puedan enfrentar en otras instituciones, lo primordial es tener en cuenta su desarrollo, y si se da un trabajo con la pinza, por ejemplo, es un acto secundario pues lo realmente importante son las experiencias que se proponen con un sentido para ellos. En otras palabras, la EM prepara para la vida.

*...se acerca a los niños a la pinza a partir de experiencias que van en el marco de un proyecto pedagógico, entonces nos hemos acercado a la pintura y en la pintura nos hemos acercado al pincel, y en ese ejercicio hemos hecho toda la aproximación a la pinza.... (M1 EM, P41)*

Y afirman, que existen imaginarios acerca de lo que ocurre (o no) en la EM,

*...con Yolanda fue muy complejo siempre, digamos que hay un imaginario alrededor de los niños de la Escuela Maternal frente a que aquí no hacemos... (M3 EM, P 4)*

Este testimonio se reafirma desde la voz de la maestra del IPN, quien asegura que ellas esperan que los niños de la EM ingresen con unos mínimos, de acuerdo con su mirada de educación inicial.

*...de todas maneras hay unos mínimos que es lo que nosotros como equipo y grupo tenemos que fortalecer y mirar, esos pequeños procesos que se tienen que ir dando... (M4 IPN, P 20)*

Y afirma que, si hay niños incluso más pequeños en procesos de escolarización, sería apenas lógico una preparación para el curso siguiente, que en este caso sería Jardín.

*...yo siempre cojo al grupo de los más pequeños y eso no quiere decir que por tener el grupo pequeño ellos no puedan alcanzar lo mismo, porque es que aquí no hay cursos intermedios, aquí vamos a transición, vamos a primero; desafortunadamente creo que aquí sería bueno tener un prejardín, pero claro, como tenemos la Escuela Maternal precisamente porque así son los procesos... (M4 IPN, P 17)*

Desde esta perspectivas, es necesario que las instituciones se pongan en sintonía con el sentido de la educación inicial brindando posibilidades a los niños de descubrirse a sí mismos y sus posibilidades; que logre asumir responsabilidades; que pueda construir y respetar las normas y acuerdos; que pueda comunicar sentimientos; que tome decisiones respecto a situaciones cotidianas; que se oriente en el espacio distinguiendo nociones como arriba-abajo, delante-atrás a través de la exploración del medio; que juegue con su cuerpo y se emocione al imaginar; que disfrute explorar y conocer historias a través de la literatura; que se exprese a través de diversos lenguajes; que realice producciones gráficas; que explore colores, formas y texturas a través del arte; que otorgue valor y sentido a las producciones propias; que explore, experimente, investigue y descubra según los diversos materiales; que exprese libremente deseos, intereses e inquietudes a través del juego simbólico y de las experiencias artísticas; que observe y experimente fenómenos en la naturaleza y su cotidianidad; que disfrute de la construcción de sus juguetes; que plantee estrategias para resolver problemas de la vida cotidiana; que establezca relaciones espaciales cuerpo-objeto a través de los juegos de construcción; que desarrolle la pinza a través ensartado y el ensamble de piezas o del modelado de masas y plastilina... Las posibilidades son infinitas,

siempre y cuando se le otorgue un sentido a las experiencias que se brindan en el aula: una preparación para la vida misma y no para cursos posteriores. Y es que estas actividades rectoras o pilares de la educación inicial, según el Ministerio de Educación Nacional (2014), son innatas a todo ser humano y por ende deben tener un papel preponderante y privilegiado en las experiencias que se les brinda a los niños.

Es menester reconocer que, según lo mencionado por las maestras de la EM y del IPN, hay una evidente concepción de educación inicial que va en contravía en ambas instituciones y es este uno de los aspectos que puede impedir que la transición de los niños se dé de manera armónica y tranquila. Para esto, sería necesario realizar un trabajo en conjunto, en el que ambas instituciones puedan tener una concepción de educación inicial en común y que de esta manera se propicien experiencias en donde el desarrollo del niño sea lo primordial. Esta tensión se desarrollará con mayor profundidad más adelante.

### ***¿Qué son las transiciones para las maestras del IPN y la Escuela Maternal?***

Este interrogante tuvo un lugar fundamental en los grupos focales realizados con las maestras y su propósito fue indagar por aquellas comprensiones que se tienen sobre las transiciones. Dado el interés de esta investigación, se buscó reconocer qué sucede en las prácticas y discursos de las maestras en torno a la transición que llevan a cabo los niños entre ambas instituciones. La única categoría inductiva encontrada se desarrolla a continuación.

#### **Las transiciones están definidas por el acompañamiento armonioso.**

Uno de los aspectos más importantes que destaca esta maestra a continuación, es que el proceso de transición debe involucrar a ambas instituciones. Esto implica un trabajo conjunto que pueda facilitar el tránsito de los niños de una institución a otra, lo que puede indicar que es necesario que se generen diálogos en torno a cómo desarrollar esta transición y que lleve a reflexionar acerca del sentido de la educación inicial, el lugar del niño y la maestra para ambas instituciones. Como lo relata esta maestra de la EM, ponerse en sintonía en pro de los niños y niñas.

*...nuestros objetivos apuntaban acompañar los tránsitos de los niños, de las familias y también involucrarnos nosotras como corresponsables del jardín que entrega a los niños, al igual que el instituto que recibe, entonces también nos involucramos como parte de la corresponsabilidad... (M2 EM, P 9)*

Por otro lado, esta maestra del IPN también destaca que la transición requiere un acompañamiento, ya que implica un reto para los niños.

*...es importante pensar en todo lo que conlleva una transición y más en estos casos; si a uno de adulto le da duro, imagínese lo que es un niño, no solo porque soy docente y llevo mucho tiempo en esto, sino porque yo llevo 32 años trabajando en esto, esto es mucho tiempo, además porque soy mamá y ve uno lo que son las transiciones para los hijos, para uno, para todos, es un cambio que se debe acompañar... (M4 IPN, P 20)*

Finalmente, la voz de esta maestra es necesaria ya que para que la transición sea armoniosa es necesario despojarse de juicios en cuanto a las prácticas y acciones pedagógicas en cada institución. Sin embargo, con esto no se quiere decir que no sea necesario generar reflexiones de lo que allí acontece, pero todo debe ser con una intencionalidad pedagógica en pro de mejorar y construir.

*...de qué manera podemos acompañar a los niños de forma tranquila, también sin juicios de lo que va a pasar en ese otro espacio, entendiendo la diferencia... (M2 EM, P 9)*

En esta categoría inductiva es evidente que las voces de las maestras de la EM y del IPN sobresalen en cuanto al acompañamiento armonioso que deben realizar, lo que denota la necesidad de responder educativamente desde fundamentos de continuidad acordes con su desarrollo. Acompañar armónicamente no implica preparar con contenidos que puedan ver en otras instituciones o cursos; tampoco implica que no sientan miedo o incertidumbre sobre lo que va a pasar allí, o que no vivan obstáculos que puede traer consigo la transición. Un acompañamiento armonioso implica ayudar tanto a los niños, como a las familias a vivir este proceso de manera tranquila, dándole los elementos necesarios para que puedan tomar decisiones acertadas desde la articulación de todos los actores involucrados.

### ***¿Por qué son importantes las transiciones?***

Esta categoría hace referencia a la importancia de las transiciones dentro del IPN y la EM, vistas las transiciones como un proceso que se vive a lo largo del desarrollo de la vida, con nuevas experiencias, retos, desafíos y cambios, que permiten al niño construir nuevas estructuras de pensamiento. Para la realización de este análisis retomaremos las voces de las maestras de ambas instituciones.

### **Las transiciones son importantes para garantizar la continuidad en el proceso.**

Las transiciones implican un trabajo conjunto que pueda facilitar el tránsito de los niños de la EM al IPN, para lo cual es necesario que se generen diálogos en torno a cómo desarrollar esta transición, y que esto pueda llevar a reflexionar acerca del sentido de la educación inicial, el lugar del niño y el maestro para ambas instituciones, garantizando así la continuidad en los procesos.

*...las transiciones son importantes porque garantizan la continuidad en el proceso... (M2 EM, P20)*

La maestra de la EM destaca la importancia que tiene la UPN en la relación con ambas instituciones, ya que hacen parte de la misma administración, en otras palabras, son parte de la misma familia, es por eso por lo que resalta que se deben mantenerse unidas, con el objetivo de potenciar el desarrollo de los niños.

*...la UPN nos une, nos debe unir y es en pro de los niños que es lo más importante (M4 IPN, P 6)*

En esta categoría inductiva es evidente que en las voces de las maestras de la EM y del IPN sobresale la idea de unión y trabajo conjunto, pues se hace necesario crear espacios de diálogo y discusión en torno a las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en ambas instituciones, con el objetivo de crear articulaciones que permita que haya una continuidad en el proceso.

### ***¿Cómo se construyen las transiciones entre la Escuela Maternal y el IPN?***

Esta categoría fue la más mencionada por las maestras, cuando se les preguntó por el cómo, la conversación fluyó con más intensidad, quizás porque ello implica hablar de la propia práctica. Durante la realización del grupo focal, en el que hicieron referencia a cómo se construyen las transiciones desde las prácticas pedagógicas, describieron las experiencias y propuestas que se llevan a cabo en la realización de dicho tránsito y cómo involucran a los diferentes actores, niños, familias y otras maestras, es así como surgen estas tres categorías inductivas:

- Las transiciones se construyen a través de procesos de investigación y producción escrita.
- Las transiciones se deben pensar desde el trabajo con familias y niños.
- Algunas propuestas de las maestras para las transiciones.

A continuación, se desarrollan una a una cada categoría inductiva, retomando las voces de las maestras de ambas instituciones.

**Las transiciones se construyen a través de procesos de investigación y producción escrita.**

Para las maestras de la EM la investigación y producción escrita ha sido la oportunidad para trabajar conjuntamente, siendo la pedagogía y la didáctica el tema que las convoca a realizar acciones conjuntas; con esta idea se consolida el primer grupo de investigación que reunió a las tres instituciones: UPN, IPN y EM, que tenía como propósito indagar cuáles eran las representaciones didácticas para la EM y el IPN. Las maestras reconocen que a lo largo del proyecto se presentaron algunos inconvenientes, pero al final se logró dar cierre a la investigación.

...de varias reuniones, como muchas discusiones, con muchos desencuentros, finalmente sacamos digamos un grupo de investigación, y de allí salen dos maestros del Instituto, de la escuela tres maestras y de la licenciatura dos maestras y adelantamos una investigación.  
(M3 EM, P2)

Es importante mencionar que la última investigación que se realizó entre la UPN, el IPN y la EM fue hace casi diez años atrás, en donde las maestras de las tres instituciones realizaron distintos encuentros con el fin de conocer sobre las prácticas, propuestas y saberes pedagógicos. Así lo describe una maestra de la EM:

*... y estoy hablando más o menos de unos 10 años, entonces quisimos como entendernos en qué piso nos movíamos y nos reunimos tanto en la pedagógica y el Instituto y como aquí, para contarnos quiénes éramos, entonces digamos que un primer acercamiento fue contarnos desde nuestras propuestas, qué hacíamos, qué hacía la Licenciatura desde la práctica, como era el enfoque que están trabajando desde el instituto pedagógico (M3 EM, P 2)*

Es importante preguntarse por qué ha pasado tanto tiempo desde el último acercamiento entre las instituciones para realizar investigaciones conjuntamente, ya que como lo menciona la maestra, esta es la oportunidad para reflexionar, dialogar, debatir y construir propuestas conjuntas.

Para concluir, es necesario señalar que los procesos investigativos y la producción escrita se pueden convertir en el pretexto perfecto para crear unión entre las tres instituciones, sin desconocer que cada una tiene particularidades y diferencias.

### **Las transiciones se deben pensar desde el trabajo con familias y niños.**

El trabajo con las familias es un tema que para ambas instituciones tiene un papel importante en cuanto a que los procesos de transición implican unos cambios en las dinámicas del hogar, ya que, al pasar de un lugar a otro, la familia adapta sus rutinas y acciones en pro de acompañar a los niños en su nueva experiencia escolar; es por esto que para las maestras de IPN y de la EM es un tema que se debe acompañar desde ambas instituciones.

*...dentro de los procesos de transición creo que la familia es un eje fundamental. (M3 IPN, P 130)*

*...a veces el tránsito más difícil no es el de los niños, sino es el de las mismas familias, sus cuidadores, ahí hacemos toda una apuesta de reflexión con ellos. (M2 EM, P9)*

Con esta idea, en la EM nace una propuesta para acompañar a las familias desde el trabajo con las emociones, creando talleres que permiten exteriorizar miedos, angustias y expectativas en relación con los cambios que vivirán los niños. Así lo expresa una de las maestras de la EM:

*...estos talleres, los dos años que los hemos acompañado nos han arrojado de manera significativa, que los papás expresan sus temores, sus miedos, sus expectativas frente al cambio que va a vivir el niño. (M1 EM, P 30)*

Del mismo modo, las maestras también proponen un trabajo pedagógico con los niños que están próximos a iniciar una nueva etapa escolar, diseñaron experiencias desde el reconocimiento de ese nuevo lugar, con el propósito identificar qué expectativas tienen y cómo se sienten frente al cambio, utilizando como herramientas, las historias y la fotografía.

*... con los niños hemos venido trabajando alrededor también de historias, de poder reconocer ese nuevo lugar, de que ellos también nos expresen qué expectativas, qué emociones sienten frente a ese cambio, de poder reconocer a través de la fotografía cómo son esos lugares, de poder reconocer que esos cambios también los han transitado otras personas (M3 EM, P 30)*

Las maestras de la EM reconocen que es importante trabajar a partir de las emociones y sentimientos con los niños y las familias, pues comprenden que las emociones juegan un papel fundamental en todos los cambios que se generan en las transiciones.

De igual manera, las maestras de la EM realizan encuentros con el fin de dar claridades sobre la admisión al IPN y a otras instituciones para generar una reflexión frente a los criterios que se deben pensar en el momento de elegir un nuevo colegio, que le permitirá a la familia dar continuidad a los procesos.

*...se inicia en la charla de admisiones con el Instituto Pedagógico Nacional, qué hacemos nosotros, sale la circular y lo que hacemos con las maestras es una charla con todos papás que están interesados por el instituto pedagógico nacional... sí es una charla que hago yo, informamos los criterios que ellos usan, que no es gratuidad, o sea todos los criterios que acá nos ponen, sin embargo en base a esta charla no solo en el IPN sino en otros, hay hasta un escrito de que esperamos los papás, o más bien cuáles serían los criterios para escoger un colegio para nuestros hijos (M3 EM, P 20)*

A modo de cierre, es importante reconocer el trabajo que realizan las maestras del EM con las familias, pues crean espacios de encuentro en donde se pone en evidencia los aspectos más relevantes para acompañar el tránsito de un lugar a otro. Surge la pregunta ¿por qué desde las voces de las maestras del IPN no se menciona ninguna propuesta respecto al trabajo con las familias y los niños en el proceso de transición?

### **Algunas propuestas de las maestras para las transiciones.**

Para las maestras de la EM es necesario crear espacios en donde ambas instituciones logren un intercambio de saberes pedagógicos y didácticos, para comprender cómo se entiende la educación inicial, qué alcances tiene cada institución, hasta dónde llegar, qué son las transiciones, su sentido y cómo trabajar juntos; es así como la maestra de la EM considera que una propuesta potente es visitar el IPN con el ánimo de observar las prácticas pedagógicas de las maestras dentro del aula, sin ejercer vigilancia o juzgamientos del trabajo que allí propone, sino más bien en aras de comprenderlo y buscar mayores articulaciones.

*El proceso de transición es poder hacer una visita in situ, nosotras las maestras de aquí ir allí in situ a estar viendo cómo es que las maestras, más allá de supervisar, no es la idea, de observarlas y poder comprender esas dinámicas; pero no solamente de aquí para allá, sino que ellas vengan y estén un día o una semana (M3 EM, P 102)*

Paralelamente la maestra de la EM propone realizar una visita al IPN con el grupo de niños que están a punto de realizar el tránsito, para reconocer el nuevo lugar, siendo esta la posibilidad de explorar, observar, sentir y habitar el espacio.

*... este año intentamos ir con los niños porque esa es otra propuesta, ir al IPN para que ellos conozcan los espacios, sería maravilloso que nosotras pudiéramos saber cómo es una jornada en el IPN. (M1 EM, P 105)*

Continuado con el análisis, la maestra del IPN reconoce que los informes de desarrollo son una herramienta valiosa para reconocer el proceso de cada niño, dándoles aproximaciones de las fortalezas y dificultades con las que llegan a la institución



*Yo a todos les pido el informe, el último informe del jardín donde hayan estado, porque eso me ayuda a conocer el niño, mirar también qué proceso trabajaban en el colegio, porque no todos los colegios trabajamos igual (M1 IPN, P 58)*

Es importante reflexionar desde qué lugar se están pensando la valoración del desarrollo infantil en ambas intuiciones, si desde el proceso o desde el resultado; sería interesante que las dos encontrarán un punto de encuentro o equilibrio, pues se evidencian tensiones en las concepciones sobre cómo se debe valorar los procesos del desarrollo infantil.

*... la última reunión me acuerdo de que nosotras dijimos, podemos compartir los informes, porque ellas también se están pensando la evaluación desde otro lugar, entonces nosotros dijimos fabuloso nosotros lo estamos haciendo de esta manera, como también aprovechando esos cambios que ellos están haciendo en el currículo, entonces nosotros sería súper que pudiéramos compartir los informes que hacemos en la Escuela con su manera de evaluar allí en el IPN (M1 EM, P 55)*

Otra propuesta pensada por las maestras de la EM es la de crear espacios para el diálogo sobre los saberes, creencias, sentido y representaciones que se tiene sobre de la educación inicial en ambas instituciones, por ejemplo, cómo se lleva a cabo la propuesta de la lectura y escritura, cómo se abordan temas como, la regulación, los límites y las normas.

*... por ejemplo a mí me encantaría saber cómo se maneja el ejercicio escritural en el IPN, porque acá podríamos también argumentar toda una propuesta frente a la escritura, frente a la regulación, frente a los límites en la Escuela, pero también escucharlas a ellas para poder encontrar puentes en la transición, porque si no lo comprendemos, entonces va a ser muy complejo, nos vamos a quedar en “nosotras creemos que se trabaja así”, allí seguramente si escolarizan, entonces el juicio seguramente va a estar todo el tiempo, porque no hemos tenido la oportunidad de que ellas también respondan nuestras inquietudes, que es poder comprender un poco su práctica (M2 EM, P 46)*

Un problema evidente, es el hecho que, al no poder consolidar los encuentros de diálogos, las maestras crean imaginarios sobre el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en ambas instituciones, dificultando en muchas ocasiones consolidar canales de comunicación armónicos.

Por otro lado, las maestras de la EM proponen la construcción de una propuesta de transición armónica con el IPN, para ello se basaron en los documentos del Ministerio de Educación Nacional que hacen parte de la estrategia de cero a siempre llamada ¡*Todos listos!* (2015) para acompañar las transiciones de los niños en el entorno educativo; aunque este documento da información clara acerca de cómo se deben realizar los tránsitos de una institución a otra, no se debe tomar de manera textual su contenido, pues para algunos maestros es un guía o

manual que da el paso a paso de cómo realizar dicho proceso, desconociendo las características y particularidades de cada contexto educativo.

*...con la profe nos hemos pensado una propuesta de transición armoniosa del trabajo de los niños de la Escuela Maternal al paso al IPN o al colegio que escojan las familias (M2 EM, P8)*

*Nos basamos en el documento de Todos Listos del Ministerio de Educación Nacional, haciendo pues lectura de ello, de nuestros objetivos (M2 EM, P 9)*

Finalmente, se puede decir que las maestras de ambas instituciones ven en el diálogo la posibilidad de construir y fortalecer las relaciones que se llevan a cabo entre las dos instituciones. Se considera pertinente que para que esto suceda, es necesario concretar espacios reales de encuentro, entendiendo que los saberes pedagógicos y didácticos se construyen con el otro, teniendo en cuenta que son instituciones que buscan llevar a cabo un tránsito armonioso.

### ***¿Cuáles son las fortalezas, avances y tensiones de la transición entre la Escuela Maternal y el IPN?***

Para poder abordar esta pregunta es necesario, a partir de las voces de las maestras, vislumbrar el camino que se ha recorrido en el trabajo alrededor de las transiciones de la EM al IPN, lo cual permite evidenciar las fortalezas con las cuales recorren los niños esta senda, los avances que se han dado en este proceso y aquellas tensiones que se presentan y dificultan las transiciones.

#### **Fortalezas.**

Es importante a partir de las voces de las maestras poder reconocer aquellas fortalezas que caracterizan a los niños que vienen de la EM, ya que esto permite visibilizar sus procesos y reflexionar sobre el fortalecimiento del desarrollo.

Para la realización del análisis surgió una categoría inductiva que se desarrollará a continuación:

***La Escuela Maternal trabaja en torno a procesos comunicativos, especialmente los que tienen que ver con la oralidad en la infancia.***

Como se menciona en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010)

Desde los primeros años de vida, producir, recibir e interpretar mensajes, se convierten en capacidades indispensables que potencian las relaciones que niños y niñas establecen

consigo mismos, con las demás personas y con los ambientes en los que se encuentran y participan. (p.107)

La EM reconoce esto, por lo cual dentro de su propuesta ha hecho un trabajo muy fuerte en torno a potenciar la oralidad en los niños, desde un ambiente favorable donde se les permite expresar sus ideas y ser escuchados.

*Son niños que te argumentan y deciden que quieren y que no quieren, y creo que para nosotros eso es potente, para nosotros eso tiene que ver con la formación de un ser humano, la formación del carácter de un niño. (M3 EM, P44)*

Desde esta perspectiva, las maestras del IPN reconocen que los niños de la EM se caracterizan por tener procesos de comunicación y de lenguaje amplios.

*Hemos valorado mucho la parte de oralidad en la Escuela, la parte de oralidad les hemos dicho siempre son niños que manejan una oralidad que en eso vienen fortalecidos, de pronto con respecto a los otros niños. (M2 IPN, P 11)*

*La fortaleza total es la fluidez verbal que tienen los niños y la participación tan espontánea que tienen, a ellos no les da susto hablar, preguntar o decir, no ellos se expresan y hablan y hacen preguntas, porque se trabaja mucho la pregunta por el proyecto de aula que trabaja la escuela maternal, entonces ellos vienen fortalecidos en eso. (M1 IPN, P 23)*

Y resaltan que los niños de la EM se destacan por su participación en las clases, por la forma en que cuestiona lo que sucede a su alrededor y por el amplio conocimiento que tienen sobre diversos temas, lo cual ha sido potenciando por medio de los proyectos de aula que realizan las maestras de la EM, desde los cuales se movilizan estructuras en el niño, llevándolo a cuestionar su mundo y a expresarse libremente.

### **Avances.**

Es importante reconocer cuáles han sido los avances en el trabajo conjunto que se ha venido haciendo entre la EM y el IPN en torno a las transiciones de los niños.

A partir de las voces de las maestras se destaca el recorrido que se ha hecho y surgen estas dos categorías inductivas:

- El acuerdo de admisiones entre la Escuela Maternal y el IPN
- Los encuentros para la escucha y la construcción de acuerdos.

***El acuerdo de admisiones entre la Escuela Maternal y el IPN.***

Dentro del proceso de transición es importante la construcción de puentes que faciliten el paso de una institución a otra; en el caso de la Escuela Maternal y el IPN uno de ellos es el acuerdo de admisiones que se ha venido gestionando a través de los años.

Se reconoce cómo, a partir de algunos actores específicos, se da apertura a un acuerdo que permitió el ingreso directo de los niños de la EM al IPN

*Yo me reúno cuando entra un directivo y pues con la necesidad que los niños pasarán directamente al Instituto Pedagógico Nacional y con ellos llegamos a un acuerdo, está escrito, pero yo no lo tengo, ese debe estar en el Instituto, donde decía que todos los niños de la Escuela pasaban. (M3 EM, P 4)*

Pero cuando los directivos del IPN cambian, hay cambios en este acuerdo,

*Se busca la posibilidad de que los niños ingresen directamente, antes no pasaban todos, después empiezan a pasar la gran mayoría de niños, entonces también es como una apuesta política de allí, una voluntad política que hay allí frente a esto. (M3 EM, P 4)*

En la voz de la maestra de la EM se evidencia un interés real por lograr un acuerdo por medio del cual se garantice la continuidad de los niños en las instituciones de la UPN, pero parece que el acuerdo no está sujeto a las instituciones mismas, sino a las voluntades políticas que hay por parte de algunos directivos del IPN y al poco consenso que hay en la institución alrededor del proceso de admisión, donde algunas maestras sugieren que es necesario ajustarse al proceso,

*No les estamos diciendo que no entren, no es ¡no entren!, es ajústense al proceso, sigan, cumplan con los requisitos, llene el formulario, inscribanse, hagan prueba, hagan su caracterización. (M2 IPN, P 33)*

Sería importante preguntarse ¿por qué se hace tan necesario todo el proceso burocrático y se obstaculiza el ingreso directo de una Institución a otra? en tanto que, si los cobija la misma casa, que vendría siendo la UPN, se creería que en las tres instituciones involucradas hay similitudes en la concepción de infancia y de educación inicial, y esto a su vez, configuraría unas prácticas similares que llevarías a que se dé un tránsito más armonioso.

Dentro de ese proceso de admisiones, aunque se han hecho esfuerzos por parte de las dos instituciones para que no haya exclusión de los niños que vienen de la EM, aún hay dificultades y fracturas según lo expresado por una de las maestras del IPN,

*Se hizo el proceso y esto nos dio la posibilidad de evidenciar algo y ahí es donde la Escuela tiene que entrar, y con todo el respeto y el cariño, en un proceso de reflexión, ¿por qué 9*

*familias no lograron pasar?, ¿porque incluso en las mismas entrevistas cuando lograron entrar en ese contacto con ellos, no visibilizan de pronto que pudieran ajustarse a unas dinámicas? (M3 IPN, P 66)*

Desde el cuestionamiento que hace la maestra del IPN a las maestras de la EM sería importante preguntarse ¿qué es aquello que se espera de los niños y las familias que participan en este tránsito? y ¿qué pasa con los niños de la EM que según lo que expresan algunas maestras no cumplen con los requerimientos, si deberían estar en concordancia las dos instituciones? ya que como lo expresa una de las maestras:

*Todos hacemos parte de una casa, tanto la Escuela Maternal como la Universidad como el Instituto (M3 EM, P 19)*

Finalmente, el año pasado se concretan acciones para que todos los niños que apliquen desde la EM al IPN pasen directamente, pero todo centrado en una voluntad política que, aunque no se deslegitima, dadas las evidencias, se hace necesario por parte de las dos instituciones la concreción por escrito de un acuerdo de admisiones que perdure a través del tiempo, sin importar quién sea el director.

#### ***Los encuentros para la escucha y la construcción de acuerdos.***

Otro de los avances en las transiciones mencionado por las maestras en el grupo focal son los encuentros que se han propiciado,

*Desde el 2009, nos hemos estado reuniendo con la EM haciendo propuestas de reconocimiento, tuvimos la oportunidad de ir allá, ellos nos contaron del proyecto, como funcionaba, como manejaban los ambientes, toda esa propuesta; luego estuvimos aquí en el pedagógico y lo mismo, eso hace muchísimos años, contándoles lo mismo, como era nuestro trabajo, como era nuestra malla, a que le apuntábamos, objetivos y todo. (M4 IPN, P 2)*

La maestra expresa que desde hace más de diez años hay un interés real por parte de las maestras de la EM y del IPN por reunirse para poder conocer qué hace cada institución y cuáles son sus dinámicas y propuestas,

*Tuvimos varias reuniones, de verdad tratando de que hubiera un acercamiento, un puente, y de verdad de unirnos como casa (M4 IPN, P 6)*

En estas reuniones se busca que haya un acercamiento, reconociendo que al ser el IPN y la EM parte de la UPN, es importante crear puentes que faciliten las transiciones de los niños que van de una Institución a la otra.

*Y no fuimos un día, íbamos varios días, hacíamos empalmes, mirábamos cómo trabajaban ellas, ellas venían y veían como trabajábamos nosotros, y de eso teníamos unos encuentros, se hacían unas reuniones, se ponían en contexto las situaciones, o sea esto no es nuevo. (M4 IPN, P 6)*

Estas reuniones, según la voz de las maestras, se dieron en más de una ocasión, donde tuvieron la oportunidad de observar cómo era el trabajo de la otra institución y luego se encontraban para poner en evidencia aquellos puntos de flexión e inflexión entre las dos instituciones. Estos encuentros fueron muy importantes ya que el observar las prácticas reales de un contexto, permite que se comprendan las dinámicas de éste y se deje a un lado los imaginarios.

#### **Las tensiones están relacionadas con.**

Es fundamental reconocer las tensiones que se presentan en el proceso de transición entre la EM y el IPN desde las voces de las maestras, ya que esto permite identificar cuáles son esos puntos por fortalecer en el proceso de transición.

A partir de las voces de las maestras se destacan cuatro categorías inductivas:

- Las diferentes miradas de la educación inicial
- La construcción de normas y acuerdos
- La manera de entender y relacionarse con las familias
- Los tiempos y espacios reales para pensar las transiciones

#### ***Las diferentes miradas de la educación inicial.***

La tensión que se hizo más visible a través de las voces de las maestras está relacionada con las diferentes miradas de la educación inicial,

*La Escuela trabaja a su forma de ver el sentido de la Educación Infantil y nosotros también trabajamos la Educación Infantil desde lo que ha proyectado el Instituto Pedagógico y como lo han enfocado acá, así se trabaja. (M1 IPN, P 9)*

Las maestras reconocen que hay dos miradas diferentes de educación inicial, una que es de potenciamiento del desarrollo,

*En la EM tenemos una claridad frente a potenciar las habilidades y destrezas de los niños y las niñas en sus primeros años de vida (M3 EM, P 42)*

Y la otra desde la primarización

*Aquí también tenemos que proyectarnos para lo que nos piden más adelante, para qué, para facilitarle la vida al niño y no para que el niño empiece a sentirse mínimo, (M4 IPN, P 20)*

Dicho esto, en el IPN hay una mirada de educación inicial como preparación para los niveles siguientes y en la EM como potenciador del desarrollo, entendiendo la educación inicial como aquello que está pasando en el momento.

Ante estas dos miradas tan diferentes, es importante reconocer desde el artículo 5 de la ley 1804 de 2016, cuál es la definición de educación inicial que nos permite direccionar la mirada hacia un mismo sentido.

La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso.

Esto invita a reflexionar acerca de cuál debería ser el sentido de la educación inicial, sobre todo en estos dos casos donde las dos instituciones son parte de la UPN y se esperaría que compartieran la misma mirada que se tiene en la Licenciatura, quien además, participó en la construcción del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010), en el que se menciona que la educación inicial busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de los niños, encontrando así coincidencias y acercamientos entre lo que plantea la licenciatura y la EM, y un poco de distancia con lo que se plantea en el IPN.

A partir de estas dos miradas tan diferentes de las instituciones, se generan tensiones al momento de la transición y de parte de algunas maestras del IPN demandas hacia la EM; una de las más frecuentes es la que expresa la maestra del IPN

*La gran mayoría que vienen de otras instituciones, vienen con unas fortalezas motrices, motrices finas, motrices gruesas, vienen con unas fortalezas y con unos aprendizajes y con un bagaje muy especial; que de pronto dejan un poquito rezagados a los chiquitos que llegan de la EM. (M2 IPN, P 11)*

*...Entonces es eso, todos somos diferentes y tenemos habilidades diferentes, pero todos tenemos que aprender a tomar un lápiz correctamente para que esa escritura se nos dé, el dibujo y todas las posibilidades que hay en la motricidad. (M4 IPN, P 21)*

Algunas maestras del IPN, a partir de la mirada de la educación inicial como una preparación para la primaria, hacen un gran énfasis en la necesidad de que los niños lleguen al colegio con unas fortalezas a nivel motriz, centrándose en la “motricidad fina” la cual está ligada a la pinza y a aprender a manejar el lápiz desde muy temprana edad; desconociendo así que la psicomotricidad se trabaja desde una mirada holística y con una concepción integral del sujeto, que tiene que ver con la relación del cuerpo con el entorno, con los otros y con los objetos, y reduciendo el trabajo en la primera infancia a que el niño escriba, decodifique y conozca las letras, lo que conlleva a que se desconozcan los procesos, los ritmos, las habilidades y capacidades de los niños de la EM y el trabajo que se hace allí en relación con esto.

*Ellos siempre han demandado de parte sobre todo de nosotras, porque los niños llegan al IPN sin tener la pinza correctamente, y pues en efecto nosotras tenemos ciertas claridades frente a eso, se generan experiencias con toda una intencionalidad de aproximar a los niños desde otro lugar y de la mano van esos procesos. (M1 EM, P 41)*

En la EM, desde su mirada de la educación inicial como preparación para la vida, se generan experiencias que le permiten al niño explorar a través de su cuerpo, sentirse seguro, tener confianza en su entorno y en sí mismo, aprender a seguir instrucciones, establecer acuerdos con el otro, construir aprendizajes significativos y con sentido para ellos, que permiten que haya un potenciamiento de su desarrollo a la vez que hay todo un trabajo alrededor de la psicomotricidad.

A partir de lo anterior surge otra tensión, que tiene que ver con el afán que hay por parte de algunas maestras del IPN por preparar a los niños para los siguientes cursos,

*Ustedes saben que la mayoría, todos los niños vienen casi con escolaridad, siempre estamos hablando de un 90%, si vienen 1 o 2 niños que no han tenido escolaridad no hay más, entonces son niños que vienen también con muchas destrezas y habilidades ya adquiridas y cuando se enfrentan, o sea cuando uno ya tiene un grupo, ya no hay homogeneidad, entonces toca empezar a hacer un trabajo más específico con esos chiquitos y como no se puede dejar que los otros se queden toca avanzar. (M2 IPN, P 11)*

La maestra del IPN habla de escolaridad refiriéndose al aprestamiento para que los niños se preparen y se acomoden a las demandas de la educación formal, lo cual denota un interés por preparar a los niños, por enseñarles contenidos, las letras, los números, los colores, desconociendo así cual es el sentido de la educación inicial y, desde allí, demandando homogeneidad en el grupo de niños que ingresan al IPN, lo cual es complejo ya que no se habla de un tipo de infancia sino de diferentes tipos de infancias, según el contexto y experiencias previas,



por lo cual seguramente todos los niños vienen de procesos diferentes, independientemente si vienen de la EM u otra institución.

A partir de esa necesidad de algunas maestras del IPN por preparar a los niños para los siguientes cursos, surgen mínimos esperados al momento del ingreso de los niños a la institución, como lo menciona la maestra de la EM

*...Pero allí lo que se espera cuando llegan los niños, empezando por la entrevista cuando le hacen los procesos de admisión es cuanto sabe escribir, sabe escribir su nombre, sabe escribir los números, a niños de cuatro años. (M3 EM, P 42)*

La maestra de la EM menciona que pareciera que en el IPN se reduce lo que hace un niño, en la primera infancia, a la necesidad de que haya un aprendizaje de la lectura y la escritura, desconociendo tal vez, que como lo mencionan algunos autores entre ellos Vygotsky, hay unos precursores que andamian esta construcción social y cultural de la escritura y estos son el juego, el dibujo y el gesto, que a veces se dejan de lado por querer que el niño solamente decodifique y aprenda letras; pero el niño, si no juega, si no dibuja y si no trabaja con el cuerpo, no va a aprender a leer y a escribir con sentido y con una comprensión desde un contexto socio cultural, sino más desde las exigencias de diferenciar las letras.

Y menciona que en la EM están centrados es en el desarrollo del niño y hay es una preparación para la vida,

*Aquí la escolarización no se da porque estamos haciendo proyectos significativos, con una búsqueda de intereses de los niños, dando respuestas a sus necesidades tanto de desarrollo como de aprendizaje... (M3 EM, P 42)*

A partir de esas demandas, se genera una gran tensión entre las dos instituciones, al no poder llegar a acuerdos respecto al sentido de la educación inicial, por lo cual sería importante que haya una reflexión alrededor de lo que se trabaja desde los lineamientos y referentes pedagógicos que son los que rigen la educación inicial en el país, donde se menciona la importancia de generar experiencias a partir de los pilares o actividades rectoras (el juego, la exploración, la literatura y el arte), lo que implica discutir y dar el debate sobre lo que compete a la primaria para encontrar puntos en común que generen puentes de articulación para ese tránsito de una institución a otra.

### ***La construcción de normas y acuerdos.***

Otra de las tensiones que hay entre el IPN y la EM, y que se visibiliza a partir de las voces de las maestras, surge de las dinámicas que se presentan en el aula; en las dos instituciones se resalta la importancia del trabajo de las normas y límites con los niños, como se veía anteriormente, pero cada institución, desde su concepción de educación inicial, hace un trabajo alrededor de la construcción de estas.

A continuación, se abordan las tres tensiones más recurrentes desde las voces de las maestras en torno a esta categoría,

- La necesidad de ser escuchados
- Los momentos de exploración
- El espacio del juego

### ***La necesidad de ser escuchados***

Las maestras del IPN reconocen la oralidad como una fortaleza de los niños de la EM, como se había mencionado anteriormente, pero pareciera en ocasiones desde las voces de algunas de ellas, que esto puede llegar a convertirse en un inconveniente para el trabajo en el aula,

*Ellos están hablando bastante porque esa parte de expresión oral la tienen súper fortalecida entonces todo el tiempo quieren hablar, todo el tiempo quieren participar, no escuchan al otro. (M1 IPN, P 18)*

La maestra del IPN expresa que los niños de la EM todo el tiempo quieren hablar, ante lo cual es importante indagar respecto a los espacios intencionados que se dan en el IPN para que los niños puedan hacerlo, ya que es importante reconocer que para los niños es fundamental tener momentos en los que son escuchados y pueden expresar sus ideas, sentimientos, pensamientos, con la claridad de la necesidad de respetar unos turnos que, si son demasiado largos, va a ser difícil para ellos.

Por lo cual, en estas edades es muy importante que la maestra esté en una actitud de escucha constante, ya que es a partir de esta que se puede reconocer el proceso de los niños y las necesidades que ellos tienen, como menciona Rinaldi (2001)

Deberíamos escuchar a los niños, para que puedan expresar sus temores, pero también para que ellos nos den el valor de encarar los nuestros, por y con ellos; para que su sabiduría nos

dé confort, para que sus "por qué" orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y responsables... (p.13).

Es necesario dentro del trabajo en el aula espacios como la asamblea, donde la maestra se dé la oportunidad de escuchar al niño, con el fin de conocerlo; también es importante que las maestras reflexionen en torno a cuáles son los espacios reales que se están dando para que el niño tenga libertad de hablar y qué tanta importancia se le está dando a sus voces.

### ***Los momentos de exploración***

La maestra del IPN menciona que los niños que vienen de la EM tienen una gran necesidad de explorar y no acatan las normas de convivencia,

*Otra cosa importante es que ellos se dan la oportunidad de explorar, ellos llegan acá y es explorar y explorar y lo que decimos hay unas normas de convivencia que están en cualquier lugar, en cualquier sitio. (M3 IPN, P 12)*

Ante lo que expresa la maestra es necesario reconocer la importancia de la exploración en la educación inicial, según el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010)

La curiosidad es tal vez una de las mayores características de los niños y las niñas, a través de la cual indagan, cuestionan, conocen y dan sentido a su mundo. Dicha curiosidad los lleva a mantener una actitud de búsqueda permanente que puede evidenciarse desde los primeros días de vida y de manera progresiva a medida que el niño y la niña crecen. (p.64)

En virtud de lo anterior, es importante decir que es fundamental brindarles espacios y experiencias donde ellos puedan manipular, experimentar y resolver problemas con el material libremente, lo cual seguramente va a hacer que los niños no sientan en todo momento necesidad de hacerlo y respeten los otros espacios que requieren de mayor seguimiento de instrucciones.

Las maestras de la EM hacen referencia al trabajo que se ha hecho frente a la regulación en los espacios, ya que esa ha sido una demanda por parte de las maestras del IPN frente a la exploración de los niños,

*Parte como de las tensiones que ellas manifiestan que hay es frente a la regulación, que ha sido algo que a partir de esa discusión la escuela también se ha venido pensando en aras también de favorecer esos tránsitos en los niños frente a la regulación (M2 EM, P 41)*

Acá es importante mencionar que la regulación está relacionada con el establecimiento de normas, pero es importante revisar la forma en que se establecen estas; si parten de acuerdos

construidos a partir del diálogo con los niños o es imposición de unas reglas preestablecidas, ya que hay cosas que se negocian, y es importante entender cómo se negocia y cómo se llega a un acuerdo.

### ***El espacio del juego***

La maestra del IPN expresa que no hay una autorregulación por parte de los niños en los espacios, respecto al juego y a los juguetes

*O sea, todo el día no pueden estar cogiendo los juguetes y jugando y sacando todo lo que hay en el salón, por eso tenemos media hora antes empezar todo lo que es horario de los diferentes espacios formativos... (M1 IPN, P 18)*

Sería importante poder conocer el lugar del juego en las dos Instituciones y la forma cómo se manifiesta; frente a esto el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito afirma (2010)

Al adentrarnos en las prácticas institucionales, se observa que el juego puede manifestarse de diferentes maneras. En ocasiones, se deja exclusivamente para el momento del descanso o se plantean situaciones en las que el juego se reduce a voltear sobre el piso la canasta de los juguetes para que los niños y niñas hagan lo que quieran. (p.51)

La maestra del IPN hace referencia a que dentro de la jornada del colegio hay media hora al ingreso para que los niños puedan jugar, ante lo cual cabría preguntarse si ese es tiempo suficiente para el juego siendo este uno de los pilares de la educación inicial;

*...pero entonces el frenar al niño y decirle ya pasamos a otra actividad a los niños eso les es difícil y pues es fácil que pierda la atención la concentración (M1 IPN, P 18)*

La maestra del IPN, respecto a los momentos de juego, expresa que ese tránsito de una actividad a otra es difícil, pero si al niño se le permite jugar y se establecen acuerdos claros con él respecto a que hay momentos de juego los cuales se le van a brindar y respetar, pero así mismo hay momentos en los que se realizan otras experiencias de aprendizaje que él debe respetar, los niños irán aprendiendo a transitar del momento de juego a los otros momentos dentro de la jornada.

Las maestras de la EM, ante esa demanda por parte de algunas de las maestras del IPN, han pensado en estrategias para que los niños puedan transitar de los momentos de juego a los momentos de las experiencias,

*... detenernos con los niños a hacer procesos de conciencia: vamos a escribir los acuerdos, los vamos a hacer entre todos, nos detenemos antes de entrar al espacio de juego, los recordamos. (M1 EM, P 98)*

Y han hecho procesos de conciencia con los niños, y un trabajo a partir de acuerdos contruidos por ellos.

Ante las diferentes demandas por parte de algunas maestras del IPN, la EM ha realizado cambios para favorecer las transiciones y esto se evidencia en que han venido pensando en más experiencias para construir hábitos, en que los niños puedan escuchar un poco más a los demás; ellas se han acercado a escuchar las voces de las maestras y han tenido reflexiones muy interesantes. Sería importante reflexionar acerca del lugar de las maestras del IPN ante estas demandas y si surgen desde la mirada de la educación como preparación para la vida o desde la forma en que ellas establecen las normas.

***La manera de entender y relacionarse con las familias.***

Otra de las tensiones que se presenta entre las dos instituciones está relacionada con las familias; cuando las familias escogen el IPN como colegio hay una creencia fuerte por parte de ellos sobre la continuidad del proceso de sus hijos

*Ellos esperan que haya una continuidad de todos los proyectos y procesos que hacemos en la Escuela y tienen un imaginario de que allí va a ser exactamente igual, en esa charla yo les digo, no, somos dos instituciones diferentes, pertenecemos a una misma casa, pero somos diferentes. (M3 EM, P 19)*

Y aunque eso se hace visible durante esa charla, cuando ya se pasa de una institución a otra, ese proceso de transición puede llegar a ser algo complejo para las familias, pues ellos esperan que haya continuidad, y ese cambio en muchas de las dinámicas hace, como menciona la maestra, que exista una dificultad en la adaptación de los padres de familia,

*Una de las debilidades ha sido el que el padre de familia se adapte a lo que la Escuela empieza a dar, porque la Escuela tiene una manera de mantener sus normas, sus reglas, hay digamos ciertas flexibilidades, esa es la palabra, que la Escuela permite porque son niños más pequeños, porque son bebés, porque ya entran en unos períodos distintos dentro de sus etapas de desarrollo en la Escuela; pero es que aquí ya hablamos de ese proceso que es el Colegio grande como le dice uno, entonces hay otras dinámicas. (M3 IPN, P 12)*

La maestra del IPN menciona que los padres de familia vienen acostumbrados a las dinámicas de la EM, y es que si se observa a las dos instituciones, hay una gran cantidad de cambios en el paso de una a otra; hay cambios en los horarios de llegada, en los proyectos y el

proceso que se lleva a cabo, esto debido a las diferentes miradas de la educación inicial, lo cual hace que esta transición sea un poco más compleja no solo para los niños, sino también para las familias que acompañan ese proceso.

Eso hace que, según las maestras, los padres de familia tengan problemas al momento de adaptarse a las nuevas dinámicas,

*Cuesta a veces aquí la adaptación para algunos padres, las dinámicas Institucionales, es más para la familia, porque ya cuando se entra, la llegada es a las 7, no lo han podido lograr, no lo hablamos de todos; pero para unos ha sido supremamente difícil el tener que llegar, para algunos que ha sido muy difícil traer la servilleta de tela, para otros ha sido difícil llegar con su uniforme completo y como debe ser. (M3 IPN, P 12)*

Sería importante revisar si acaso estos problemas no se dan con todas las familias, independientemente de la institución de la que vengan, ya que toda transición implica grandes cambios que en ocasiones pueden conllevar a dificultades de adaptación.

Y parece ser, según la voz de la maestra del IPN, que estas dificultades se presentan sobre todo con las familias constituidas por estudiantes de la Universidad,

*A los estudiantes de la UPN les cuesta mucho esa formación porque como que vienen con ideología de la libertad extrema, porque la libertad también tiene límites, entonces vienen con la ideología, y creen que por decirle al niño siéntate bien ya lo estamos traumatizando y entonces uno trata de hablar y hay unos que, si acogen, pero otros que no, y se ponen en contra. (M1 IPN, P 30)*

Desde la voz de la maestra del IPN se puede observar que hay todo un imaginario alrededor de los estudiantes de la UPN y es muy complejo caracterizar a un grupo de familias por ser estudiantes y más por serlo de la Universidad que une a las dos instituciones involucradas en la transición, cuando se supondría que debería haber entre estas tres más puntos en común que puntos que las distancien.

Es importante reflexionar acerca de lo que las transiciones implican para una familia, cambios de dinámicas y rutinas, además de todo un proceso emocional, por lo cual es necesario un acompañamiento en esta transición y más cuando esta se da entre dos instituciones de la misma Universidad, donde podría pensarse en un proyecto de acompañamiento a los padres para que haya una mejor adaptación ante esos cambios que se dan de una institución a otra, dejando los imaginarios a un lado y conociendo a cada familia como un universo único.

***Los tiempos y espacios reales para pensar las transiciones.***

En cuanto al trabajo que se ha hecho para que haya una transición más armoniosa para todos los agentes involucrados, encontramos que, aunque se han existido voluntades políticas por parte de las dos instituciones, las cuales han estado prestas a reunirse y a intercambiar ideas, hay dos factores que no han favorecido esto: por un lado, los tiempos como lo mencionan las maestras,

*Realmente tener un proceso de empalme no se ha logrado, tal vez por tiempos (M1 IPN, P 9)*

*El tiempo no ha sido el mejor factor, no nos ha favorecido. (M3 EM, P 37)*

Ellas mencionan que los horarios de las dos instituciones son diferentes y acordar tiempos de reunión dentro del periodo académico es complicado.

Y, por otro lado, se puede observar que cuando se han podido dar las reuniones, no se ha sido constante

*...No se ha realizado algún proyecto, alguna propuesta de empalme, no se ha hecho, sino seguimos trabajando aislados. (M1 IPN, P 9)*

Expresando las maestras, que no se ha podido llegar a una propuesta en la que se organice un cronograma de reuniones y donde se empiece a realizar la concreción de una propuesta de lo que es la EM y lo que es el IPN y cómo se puede fortalecer el trabajo alrededor de las transiciones partiendo de las tensiones.

Además, las maestras de la EM sienten que cuando se han dado esos tiempos de reunión, se han centrado en responder a demandas por parte de las profesoras del IPN

*...El ejercicio de comprender la práctica de las maestras del IPN y de las maestras de la Escuela no se ha logrado hacer porque nos encontramos casi que, para responder su necesidad, entonces que mira, y tienen la lista, este niño, este niño, este niño, este niño, entonces casi que nos sentimos como en la demanda de responderle por cada uno y que no se quede nada por fuera y el encuentro se va todo en eso. Y entonces nuestras preguntas frente a su práctica, frente a cómo esas tensiones se trabajan en el IPN quedan sin resolver. (M1 EM, P 44)*

*...Generalmente siempre que vamos al Instituto Pedagógico, ellas nos preguntan y nosotras respondemos, pero ellas nunca responden a lo que nosotras les preguntamos (M3 EM, P 4)*

Sería importante comprender por qué hay tantas demandas por parte de algunas maestras del IPN a la EM, ya que desde allí se podrían generar, desde estos espacios de encuentro, reflexiones centradas, no en responder acerca de las problemáticas de ciertos niños, sino en

construir conjuntamente estrategias para hacer armonioso ese tránsito. Para esto como ellas mismas lo expresan, es necesario espacios de encuentro

*...Entonces esa es la apuesta de la escuela, no con eso no quiero decir que no tengamos cosas que trabajar, seguramente de esta mesa y de las voces del IPN saldrá ¿no? De qué aspectos la escuela debe mejorar, pero también sale de la comprensión de las maestras, para mí es vital poderlas escuchar frente a eso (M2 EM, P 82)*

*...Porque no se ha hecho una propuesta que uno defina, bueno en este mes vamos a ir como lo hacían antes, como lo están expresando mis compañeras, que ellas iban allá, que ellas venían acá, eso es importante de hacer para poder lograr un proceso de empalme (M1 IPN, P 9)*

Espacios en los cuales cada una de ellas tenga la oportunidad de ser escuchada y donde haya una construcción conjunta desde una mirada de educación inicial que represente a las tres instituciones y que pueda ser un puente en el camino de las transiciones.

Escuchar las voces de las maestras de las dos instituciones fue un trabajo muy enriquecedor que permitió reconocer esos primeros pasos que se han dado en el camino hacia la construcción de puentes para la transición entre el IPN y la EM, en donde a partir de encuentros se han podido develar las tensiones que se presentan entre las dos instituciones, lo cual nos permitió evidenciar que existe una clara distancia entre las prácticas de ambas instituciones, esto se deriva de la mirada opuesta en torno al sentido de la educación inicial, lo cual tiene una incidencia directa en el rol del maestro, la concepción de infancia y la construcción de hábitos, normas y límites.

Para las maestras, las transiciones son importantes porque garantizan la continuidad en los procesos, creando lazos de unión y comunicación entre la UPN, IPN y EM, en donde se pueden crear espacios de diálogo, debate y reflexión que den apertura a construir propuestas en conjunto, siendo la investigación y la producción escrita un pretexto para consolidar un equipo de trabajo que convoque a las maestras de las tres instituciones.

De igual manera, es necesario que cada una de ellas se piense cómo trabajar el tema de las transiciones desde su lugar, haciendo partícipe a los diferentes actores: niños, familias y maestras.

Para finalizar, se considera que es importante concretar acciones que permitan consolidar una propuesta conjunta entre las tres Instituciones que facilite una transición armoniosa en pro de favorecer el desarrollo integral de los niños, teniendo como base una misma mirada del sentido de



la educación inicial; dicho lo anterior, sería necesario que las maestras y los directivos de la EM y el IPN reflexionen acerca de sus prácticas para potenciar sus fortalezas y trabajar en aquellos aspectos que tensionan la transición.

### **Análisis entrevistas de las familias**

Se realizaron entrevistas a 4 de las familias de los niños que hicieron el proceso de transición de la EM al IPN en el periodo 2018 – 2019 de un total de 7 familias de los niños con los que se realizó la indagación, estas fueron analizadas con la técnica de análisis de contenido siguiendo el mismo itinerario que se explicita en el caso de los grupos focales con las maestras, lo cual permitió evidenciar las vivencias de las familias en el proceso de transición entre las dos instituciones y las comprensiones que tienen frente a este tema .

Las preguntas que orientaron el análisis y que son las categorías inductivas, surgen de las mismas que configuraron la entrevista:

- ¿Qué es lo que más destaca de la Escuela Maternal y el IPN?
- ¿Qué diferencias han identificado entre la Escuela Maternal y el IPN?
- Como familia, ¿Cómo han sentido el proceso de transición entre la Escuela Maternal y el IPN?

Estas preguntas permitieron construir un análisis de la información recolectada siguiendo el proceso que describimos en el apartado anterior de las maestras; para la organización en este caso, en la codificación alfanumérica, cada una de las familias será identificada con la letra efe (F) acompañada de un número según la familia correspondiente.

A continuación, se presentan los hallazgos derivados del proceso de análisis.

#### ***¿Qué es lo que más destaca de la Escuela Maternal y el IPN?***

Para las familias fue importante poder ser escuchadas frente a todo lo que consideran tienen que decir de ambas instituciones. Desde allí, cada una de ellas destacó cosas tanto de la EM como del IPN, que se mencionan a continuación desde dos categorías inductivas.

- De la Escuela Maternal, la cercanía de las maestras con las familias y con los niños.
- Del IPN, la diversidad de espacios físicos y las posibilidades que ofrece de distintos espacios de formación en educación inicial.

### **De la Escuela Maternal, la cercanía de las maestras con las familias y con los niños.**

La cercanía de las maestras con las familias no implica que las familias entren cuando deseen al jardín, ni que pasen todo el tiempo allí con sus hijos; esa cercanía parte de reconocer que, aunque las maestras pasan gran parte del tiempo con los niños y llegan a conocerlos muy bien, son las familias quienes mejor conocen a sus hijos, por ende, es necesario un trabajo conjunto entre familia y Escuela.

Las familias destacan que en la EM hay cercanía entre los niños, las maestras y familias.

*...Lo que yo más rescato de ahí es la cercanía que hay entre las maestras, los niños y los padres de familia; la oportunidad que hay cada vez que uno recoge los niños de escuchar a las maestras, lo que ocurrió en el día. Ellas se toman el tiempo de contar todo lo que ocurrió: lo bueno, lo malo, lo que hay que mejorar, los avances que han tenido los niños, si pelearon, si comieron, si hicieron popo, las cosas que parecieran más insignificantes ellas se toman el tiempo de contarlas todos los días, es un ritual, y yo creo que esa cercanía es algo muy valioso de la escuela. (F4, P 23)*

Esta familia menciona que en la EM se les brinda a las familias la oportunidad de tener una cercanía con las maestras, al tener un espacio todos los días cuando ellos van a recoger a los niños, donde pueden dialogar con las maestras respecto al proceso de los niños y a lo que pasó en la cotidianidad de la Escuela lo cual se convierte en un ritual y es algo que valoran mucho.

Otra familia menciona que el potencial más importante de la EM es la vinculación al proceso de aprendizaje de los niños, esto refleja cómo las familias son un actor importante en ese proceso dentro de la EM.

*... Yo de la escuela maternal destaco la formación y la calidad humana de sus docentes, el proyecto pedagógico que se construye consensuadamente con las familias que hace que el proyecto sea muy potente y, por otro lado, el ejercicio de vincularnos en el proceso de aprendizaje permanente con los chicos y creo que ese es el potencial más importante. La formación de las maestras por supuesto, y la calidad humana del equipo que funciona en la escuela maternal, de sus servidores, de los funcionarios que acompañan el proceso; creo que la escuela maternal logra evidenciar que existe una unicidad de criterios, de una apuesta pedagógica colectiva y que es armónica. (F3, P 15)*

Por otro lado, destacan la calidad humana de las maestras, lo cual se traduce en la cercanía de las maestras y los niños.

*...De la Escuela Maternal, su proceso de formación y del cuidado de las personas, sus valores. (F1, P 2)*

*... y la cercanía con los niños, digamos que se ve un nivel de afectividad muy interesante, que de pronto en otros procesos educativos, a esos niveles, uno no ha escuchado que exista. (F4, P 23)*

Esto hace referencia a la afectividad que hay por parte de las maestras, lo cual genera un vínculo más cercano, dado por esa preocupación real de las maestras por los niños.

Desde estas perspectivas, conocer a las familias y tener una relación cercana con ellas es indispensable en la educación inicial, ya que esto permitirá un trabajo colaborativo entre ambas partes para potenciar el desarrollo de una manera integral en los niños, comprendiendo que es la familia el escenario fundamental para ello. En concordancia con lo anterior, es necesario establecer que las experiencias que se viven en el jardín o colegio son un complemento de lo que ocurre en el hogar y viceversa; reconocer esta reciprocidad favorecerá a establecer vínculos respetuosos y armoniosos entre las familias y las maestras.

Por otra parte, en el trabajo con niños de educación inicial, esa cercanía es fundamental ya que favorece los vínculos afectivos con las maestras, en este sentido se construyen relaciones armónicas que facilitan el proceso de adaptación a un nuevo lugar; esa cercanía da seguridad y tranquilidad a los niños, siendo un factor importante en el desarrollo integral.

**En el IPN, la diversidad de espacios físicos y las posibilidades que ofrece de distintos espacios de formación en educación inicial.**

Esta categoría inductiva hace referencia a los aspectos que más destacan las familias del IPN, quienes reconocen que el IPN cuenta con diversidad de espacios físicos, pues lo describen como un lugar amplio, cálido y bonito.

*...Del IPN destacó el espacio con el que cuenta (F2, P 10)*

*...gozar de un espacio amplio, cálido, bonito como es éste; es un escenario que me parece muy positivo. (F3, P 15)*

Esta familia afirma que a su hijo es una de las cosas que más le gusta del IPN e incluso expresa que le genera emociones y sentimiento estar en un lugar tan acogedor.

*...y el espacio, definitivamente el espacio físico, los salones, las zonas verdes, lo amplio que es el colegio; cuando el niño vino a la inducción eso fue lo que lo enamoró, porque el espacio físico es una cuestión muy interesante del Instituto y ha hecho que sea un lugar muy acogedor. (F4, P 29)*

Que las familias logren identificar el espacio del IPN como uno de sus grandes potenciales, debe brindarle a la institución una luz en cómo lograr aprovecharlo para potenciar el desarrollo desde experiencias que logren, en palabras de Larrosa (1998) “atravesar” a los niños. Un espacio que invita a la exploración es un espacio ideal para la infancia, porque posibilita la libertad de movimiento, de observación y de manipular lo que encuentra allí. Lo que habría que preguntarse ¿cómo el IPN aprovecha el espacio de manera cotidiana para el desarrollo de las experiencias pedagógicas que se viven dentro aula? no solo como el lugar que está pensado para las horas del descanso, si no que el espacio se convierta en un escenario para potenciar el pensamiento científico, el conocimiento matemático, las relaciones espaciales, el conocimiento de sí mismo y de los otros y del ambiente.

Por otro lado, las familias también hacen referencia a las posibilidades que ofrece el IPN de brindar experiencias en torno a espacio de formación que ellos consideran son nuevos para los niños. Dos familias mencionan específicamente los espacios de Música y Educación Física y destacan la posibilidad de poder contar con otros escenarios de encuentro como son los talleres o la natación.

*El IPN es fuerte en el acceso a artes, a música, a escenarios con los que ellos no contaban, por ejemplo, en la escuela maternal. El espacio del deporte, de la recreación es fundamental... (F3, P 15)*

*Del IPN digamos lo que uno valora más es la posibilidad de que los niños estén en muchos espacios diferentes, que tengan la posibilidad por ejemplo en los espacios de música, de educación física, esa posibilidad de que tengan maestros diferentes y estar en diferentes espacios, por ejemplo, los talleres es algo muy valioso porque se encuentran con otros niños, van cambiando, dan otras dinámicas. La posibilidad que dan por ejemplo de los cursos de natación, de las salidas pedagógicas (F4, P 25)*

*...Una de las cosas muy bonitas del IPN, es la posibilidad de la clase de música, la clase de educación física... (F4, P 29)*

Habría que preguntarse qué pasa con estos espacios en la EM ya que una de las familias menciona que no contaban con estas allí. Con esto no se quiere decir que no se brindan estas experiencias, sino que para las familias no es evidente un trabajo intencionado en estos espacios desde la EM.

En este sentido, es importante plantear que, en el IPN no se habla de espacios o experiencias, sino desde campos formativos y tienen un horario estipulado en su jornada escolar. Por otro lado, si bien las experiencias desde diversos espacios de conocimiento son necesarias

para el desarrollo de los niños, no se puede hablar por separado de cada conocimiento, pues esto supone desconocer que los procesos de desarrollo infantil se conciben con un proceso integral y holístico.

Para finalizar, se puede decir que las familias destacan aspectos significativos y positivos de ambas instituciones, por un lado, reconocen de la EM esa calidad y cercanía que tienen las maestras con las familias y los niños que se construye a través del diálogo cotidiano hasta llegar a convertirse en un ritual que favorece la construcción de vínculos respetuosos y armónicos, por otro lado, del IPN las familias destacan la riqueza que brindas los espacios amplios y cálidos, además de resaltar los diversos espacios de formación académica; en este sentido, para esta investigación es un insumo valioso recoger las voces de las experiencias vividas en el proceso de transición desde otra óptica, ya que enriquece y amplía la comprensión de lo que acontece en ambas instituciones.

### ***¿Qué diferencias ha identificado entre la Escuela Maternal y el IPN?***

Las familias tuvieron la posibilidad de ser escuchadas frente a las diferencias que han podido identificar entre ambas instituciones y desde allí surgen dos categorías inductivas:

- La propuesta del IPN más centrada en lo académico.
- La propuesta en la EM más centrada en el acompañamiento al desarrollo.

#### **La propuesta del IPN más centrada en lo académico.**

Uno de los aspectos más recurrentes que identifican las familias es que, en el IPN, la propuesta está más centrada en un tema académico y esto se evidencia en la organización de su propuesta por áreas de conocimiento.

Teniendo en cuenta las edades de los niños de Jardín del IPN sería necesario remitirse al documento 20 del MEN sobre el Sentido de la Educación Inicial (2014) en donde afirman

De esta manera, al ser el juego, la literatura, las diversas expresiones artísticas y la exploración del medio las actividades propias que caracterizan a la primera infancia, el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos académicos a de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo de acuerdo con sus características, aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y

valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo, entre otros, a propósito de ser niño y niña: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear. (pp. 40-41)

Dicho esto, habría que preguntarse si propiciar desarrollos en los niños desde contenidos o áreas sería lo más propicio para estas edades. Respecto a esto, una de las familias afirma:

*...aquí uno encuentra un énfasis más centrado en lo académico, que el niño aprenda a escribir su nombre, que el niño aprenda a colorear; eso obviamente es importante, pero de pronto eso le da un estatus más académico a algo que a mi modo de ver debería ser más cuestión de que los niños sigan siendo niños... (F4, P27)*

Esta última frase “Que los niños sigan siendo niños”, se considera, es necesario que haga eco y genere reflexiones en el IPN en torno a ¿Qué implica ser niño? Y ¿Qué experiencias son propias de la primera infancia? Que los niños sigan siendo niños implica propiciar actividades propias de la infancia, como se plantea en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)

El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio se asumen como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido y construir sus propios significados y representaciones de la realidad. En ellas se configuran escenarios naturales y sensibles de mediación de los adultos con la primera infancia para promover su desarrollo y asegurar su participación en la vida social y cultural de cada comunidad. (p. 73)

En consonancia con lo anterior, la misma familia se pregunta por el sentido de las tareas en la educación inicial, más considerando que los niños pasan una jornada de casi 8 horas en la institución.

*...eso es una situación que nos parece a veces dificultosa, porque los niños están acá todo el día haciendo actividades académicas y de otra índole y llegan a la casa muchas veces a seguir haciendo tareas, entonces al final mi hijo a veces se rehusaba. Uno entiende que son tareas relativamente fáciles, de colorear, de recortar, pegar, pero de todas formas si eso ya lo han hecho todo el día en el IPN, como que uno diría los niños deberían llegar a descansar, a jugar, a ver un ratito televisión, a compartir con la familia, y eso ha sido una como una diferencia que uno nota muy fuerte (F4, P27)*

Y es que en cuanto a las tareas Ñungo y Fandiño (2012) citando a Meirieu, aseguran:

...es en la institución escolar donde están las condiciones materiales y los profesores preparados, por lo que es el lugar para hacer los trabajos individuales. Incluso afirma:

“Nunca se insistirá bastante sobre el hecho de que mandar sistemáticamente deberes para hacer en casa es en realidad remitir a la desigualdad; desigualdad de condiciones de vivienda, pero también, y, sobre todo, del entorno familiar y cultural” (p. 27)

La familia reconoce, además, que los niños en el IPN son vistos como estudiantes, hecho que pudiese tener una incidencia desde el sentido de la educación inicial que se tiene allí,

*...aquí ya se piensa más a los niños como estudiantes. (F4, P27)*

Desde esta perspectiva y continuando con el análisis que se ha ido construyendo, ¿qué implica que un niño deje de ser visto como tal por una institución para adquirir el estatus de estudiante?

Otra de las familias afirma que, en la búsqueda de insertar a los niños en las dinámicas escolares que tienen en el IPN, se evidencia un ejercicio encaminado a la sanción:

*...en términos de sanciones y ciertas limitantes, nosotros vemos que hay una fuerte tendencia al ejercicio conductivo-conductual, precisamente por la predominancia que tiene el preescolar en este momento de formar hábitos y formar disciplina y de alguna manera insertar al chico en la dinámica escolar (F3, P17)*

Por otro lado, esta misma familia, considera las familias deberían ser escuchadas en cuanto a la propuesta pedagógica del IPN,

*...No hay apuestas pedagógicas construidas desde las familias, no las hay. (F3, P17)*

Sin embargo, es necesario preguntarse ¿qué pasaría si todas las instituciones ponen en consideración su propuesta pedagógica? ¿Podría llegarse a una propuesta en conjunto o por el contrario podría significar que no se logre una construcción en colectivo, sino que esta sea un retazo de voces? ¿Tienen cabida los otros campos de conocimiento, aun cuando vienen de las mismas familias, en la construcción de la propuesta pedagógica de una institución? Cabe decir, que el debate de las propuestas pedagógicas debe asumirse desde el campo de la educación y la pedagogía, pues es allí donde se cimienta desde los conocimientos de directivos y profesores; con esto no se quiere decir que no sean necesarias las reflexiones y propuestas por parte de las familias sobre lo que acontece en el IPN, al contrario, deben ser escuchadas y ser sentidas como parte del acompañamiento al desarrollo de los niños, pero la propuesta pedagógica es una construcción de la institución.

Para finalizar, es importante plantear que, si bien las experiencias desde diversos espacios de conocimiento son necesarias para el desarrollo de los niños, no se puede hablar de este como

un fragmento, como si fuera un rompecabezas que se va armando. El desarrollo de los niños y las experiencias que se brindan deben pensarse de manera integral, mirando al niño como un todo. Es por esto por lo que cuando se habla de desarrollo infantil se hace referencia a las actividades propias de la infancia: el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, pues son estas las que vertebran el trabajo pedagógico potenciando las dimensiones; las disciplinas o áreas de conocimiento son propias de la primaria y el bachillerato. Sería necesario preguntarse, si el sentido de la educación inicial se basa en el desarrollo desde una apuesta, como se mencionó anteriormente ¿Por qué los horarios en el IPN están enfocados desde disciplinas como inglés, tecnología, cátedra de paz, entre otras? Habría que considerar la pertinencia de estas áreas en niños de 4 y 5 años, el trabajo de estas desde contenidos sin mucha conexión entre ellas, además de la saturación de actividades en el horario.

#### **La EM con una propuesta centrada en el acompañamiento al desarrollo.**

Por otro lado, uno de los aspectos que más resaltan de la EM es su apuesta por una propuesta que reconoce quiénes son los niños, cuáles son sus necesidades y cómo potenciar el desarrollo generando oportunidades para jugar, explorar, experimentar, vivir experiencias desde el arte y la literatura.

Así lo afirma esta familia que asegura:

*...el proyecto de la Escuela es un proyecto más pensado en el desarrollo de los niños como niños, o sea desde el juego, desde la interacción con otros, de la socialización, (F4, P 27)*

En otras palabras,

*...la Escuela más pensada en los niños como niños (F4, P 27)*

En contraste con lo dicho anteriormente por las familias con respecto al IPN, acá se reconoce a la EM como un lugar donde se propician los espacios y lugares para que los niños puedan realizar actividades propias de su desarrollo: el juego, la literatura, la exploración y el arte.

Esta otra familia considera que la propuesta de la EM es preparación para la vida misma:

*...la Escuela Maternal prioriza el desarrollo cognitivo e imaginativo de los y las niñas con el fin de fortalecer su desempeño en la vida, puesto que desde su formación priorizan el comportamiento y el trato a ser un mejor humano. (F1, P 4)*

En concordancia con lo anterior, esta familia habla de un proceso de acompañamiento y potenciamiento del desarrollo integral y armónico por parte de la EM, donde no solo se enfatiza la



dimensión cognitiva, sino que se tienen en cuenta aspectos como el cuidado y una cercanía con las familias.

*...el tema del modelo pedagógico, nosotros en la Escuela Maternal veníamos trabajando desde la ética del cuidado, un modelo constructivista, participativo, más en el marco de la alianza familia-escuela; (F3, P17)*

Para concluir, se puede decir que las familias reconocen en la EM una propuesta pensada desde la educación inicial, en donde se propician experiencias en la que los niños aprenden a ser niños de múltiples formas a la vez que disfrutan experiencias en torno al juego, la exploración, el arte y la literatura. Una propuesta que, además, se ha esforzado por crear vínculos de cercanía con las familias, lo cual puede propiciar relaciones de colaboración en pro de los niños. Este acompañamiento al desarrollo implica reconocerlos como sujetos activos en la toma de decisiones, con particularidades y potencialidades, que llevan ritmos individuales que implican logros, dificultades, avances y retrocesos, parte natural del desarrollo; acompañamiento que implica también escuchar, observar, contener y acompañar, además de a los niños, a sus familias.

#### ***Como familia, ¿cómo han sentido el proceso de transición entre la Escuela Maternal y el IPN?***

Esta categoría deductiva busca hacer una aproximación a las percepciones que tienen las familias sobre el proceso de transición que vivenciaron junto a sus hijos. Para lograr una mayor comprensión de las voces recogidas fue necesario crear tres categorías inductivas.

- Las familias sienten que no hay una articulación entre la EM y el IPN.
- Las familias sienten que hay grandes cambios en las rutinas y las dinámicas de las Instituciones.
- Las familias sienten que no hay canales de comunicación con el IPN.
- Las familias sienten que no hay una articulación entre la EM y el IPN.

#### **Las familias sienten que no hay una articulación entre la EM y el IPN.**

Las familias reconocen que, para que el proceso de transición sea armonioso, debe haber una articulación entre las instituciones, en este caso la EM y el IPN, que favorezca el paso de un lugar a otro; así lo expresan estas familias, quienes perciben que no existe ninguna continuidad, desde el IPN, en los procesos que se viven en la EM, pues identifican que hay un modelo pedagógico distinto en las dos Instituciones

*... ¿Qué vemos nosotros y qué observamos nosotros desde una óptica pedagógica académica, pero también desde una óptica de la dinámica familiar? Que no existe una transición armónica efectiva entre la escuela maternal y el IPN porque el modelo de atención, de acogida, es profundamente distinto. (F3, P 15)*

*...Si lo miramos con la lupa pedagógica, no hay ninguna articulación entre la propuesta pedagógica de la escuela maternal y la propuesta del preescolar del IPN. (F3, P 19)*

Una familia menciona que, debido a esa falta de articulación, en el 2018, se presentó el caso de un niño que no logró adaptarse a las dinámicas escolares del IPN,

*...Una experiencia no sé cómo denominarla, si fallida o también que nos debe llevar a la reflexión, la experiencia de nuestro chiquito que no logró adaptarse, precisamente porque venía digamos de otro modelo, de otros escenarios, venía de la Escuela Maternal, un chico supremamente cuidado, consentido, pero yo creo que allí faltó el tema de haber articulado y haber dialogado, por ejemplo con las profes de la escuela en aras de fortalecer un proceso pedagógico con el chiquis, pero creo que allí, las decisiones no fueron de retención y de acogida, sino más bien de “se adaptó, no se adaptó, adiós no es tu espacio” (F3, P 19)*

La familia manifiesta que es necesario realizar una reflexión frente a esta situación que se presentó, sobre esa falta de articulación y sobre la necesidad de que haya un diálogo entre las dos instituciones con el fin de construir puentes que permitan realizar un proceso más armónico entre ambas. Sería importante preguntarse ¿qué tipo de acompañamiento tuvo este niño por parte del IPN?, ya que esta es una etapa crucial en el proceso de transición y es importante trabajar conjuntamente, maestras, niños y familias.

Ante esto, una familia menciona que desde su preocupación como padres han planteado la importancia de pensarse en caminos para que se den esas transiciones de una forma armónica,

*El año antepasado cuando salimos de la Escuela Maternal le propusimos a la profe Nubia que se hiciera un proceso de transiciones armónicas efectivas en aras de que los chicos no sintieran la extrañeza del espacio, el escenario, las nuevas formas, los nuevos contactos (F3, P 19)*

Y enfatiza en la necesidad que tienen las instituciones de repensarse una propuesta en conjunto que facilite la transición de los niños entre la EM y el IPN,

*... Yo creo que hay que restaurar la ruptura entre la propuesta de la escuela maternal y el IPN, hay que ponerlo a dialogar con los profesores. (F3, P 19)*

Podría pensarse que estas propuestas indican que las familias que han elegido el IPN ven un potencial en la institución y que esperan que pueda lograrse una propuesta de continuidad entre las dos instituciones.

Cabe señalar, que las transiciones implican un quehacer en conjunto, es decir, que se deben crear espacios de diálogo entre ambas instituciones; por lo cual es importante reflexionar sobre ese aspecto que consideran algunas de las familias debe ser la clave en las transiciones entre las dos instituciones. Esto permitirá un trabajo colaborativo y fortalecerá relaciones de apoyo mutuo, donde el reconocimiento de lo que realizan, tanto las maestras como las familias, guíe el accionar de cada una, reconociendo que esto solo puede hacerse posible en el marco de la confianza y la construcción colectiva.

**Las familias sienten que hay grandes cambios en las rutinas y las dinámicas de las Instituciones.**

En el proceso de transición, la familia cumple un papel fundamental, ya que son las encargadas de acompañar, apoyar y fortalecer a los niños durante esta nueva experiencia de vida que implica en ocasiones un gran reto para el niño, al afrontar cambios en las dinámicas y las rutinas escolares. Esto lo reconoce una familia que menciona que, debido a este cambio, el niño presentó dificultades en la adaptación al IPN.

*Como hay dinámicas nuevas, entonces siempre al niño le costó mucho adaptarse. (F4, P 29)*

Otra familia reconoce que se hace necesario que haya un proceso de transición que le permita al niño irse adaptando a esas nuevas dinámicas que el IPN plantea,

*... los chicos necesitan de procesos anticipatorios que les permitan mirar a que se van a enfrentar, inclusive para uno como adulto es fundamental, más para esos pequeños. (F3, P 19)*

Dentro de ese cambio de dinámicas, las familias mencionan que al momento de ingresar al IPN, hay un cambio en el horario de entrada, además dentro de la rutina en la EM los niños llegan a desayunar, mientras que al IPN tienen que llegar ya desayunados; esto implica cambios en la rutina familiar, siendo para algunos niños un tema complicado de entender, pues deben acoplarse a realizar acciones nuevas que representa para algunos un reto; sería interesante conocer qué piensan las familias que no vienen de la EM acerca de los horarios, ya que algunos niños viven en otras localidades y el ingreso a las 7am implica en muchos casos levantarse antes de que salga el sol.

*Cuando entra el niño al IPN pues hay unos nuevos horarios, hay que levantarse más temprano porque pasa la ruta, hay que desayunar en casa, entonces eso fue al principio muy difícil, él nos preguntaba, las primeras semanas sobre todo nos preguntaba ¿por qué me*

*toca levantarme de noche? asumió que era de noche porque todavía estaba oscuro y entonces, cosas como esas fueron muy difíciles. (F4, P 29)*

Otra de las dificultades que se han presentado en ese proceso de transición es la adaptación del niño al salón para el desarrollo de actividades,

*Se ha dificultado bastante al acomodarse en un salón para el desarrollo de actividades específicas, la concentración y el comportamiento en un espacio tan grande. (F1, P 6)*

Es importante tener en cuenta que, en el IPN se cuenta con espacios más amplios de los que hay en la EM, lo cual implica nuevas normas y límites para habitarlo, a las cuales el niño debe adaptarse, sin desconocer que estas deben ser acordes para la edad de ellos.

Otro de los aspectos que menciona las familias, hace referencia a los cambios de las rutinas, pues expresan que se les han presentado algunas dificultades en la manera en que se ha abordado el nuevo proceso en el IPN desde la propuesta de tiempos, rutinas y tareas que se proponen allí, identificando que en muchos casos no tienen tiempo libre para compartir con los niños, puesto que se le asignan tareas que se vuelven repetitivas, como son colorear, recortar y pegar, que al final los niños se rehúsan a hacer, ya que estas son el tipo de actividades que realizan a los largo de la jornada escolar.

*... entonces uno entiende que son tareas relativamente fáciles, de colorear, de recortar, pegar, pero de todas formas si eso ya lo han hecho todo el día en el IPN, uno diría los niños deberían llegar a descansar, a jugar, a ver un ratito televisión, a compartir con la familia. (F4, P 27)*

Como lo menciona la familia, las tareas a estas edades se terminan convirtiendo en una forma de repetir la escuela en la casa, privando al niño de hacer otras cosas propias de la infancia como jugar, tener un momento descanso o de compartir con sus familias desde otras dinámicas diferentes a las tareas, ya que a esta edad las familias deben acompañar ese momento para ayudar al niño en los vacíos que se presentan, lo cual va a llevarlos a dos escenarios posibles; uno en el que el niño se estrese y el adulto termine haciendo la tarea, o el otro, en el que el adulto no tenga la paciencia suficiente para hacer esas explicaciones propias de la escuela y termine estresándose; y así, desde cualquiera de estos dos escenarios, se convierta el momento de compartir, en un momento de regaños y presión sin nada de tiempo de calidad.

Finalmente, es importante mencionar que las transiciones implican cambios en las dinámicas tanto escolares como familiares, pero se pensaría que por tratarse de dos instituciones de la misma Universidad estos cambios no deberían ser tan abismales como parecen ser según las

voces de las familias, lo cual lleva a pensar en la falta de articulación que mencionaban anteriormente.

**Las familias sienten que no hay canales de comunicación con el IPN.**

Las familias identifican que la comunicación es un tema de vital importancia durante el proceso de transición, ya que facilita el intercambio de saberes frente a los procesos que viven los niños en ambas instituciones; como se menciona anteriormente, en la EM existen canales de diálogo más cercanos y cálidos puesto que se les hace un balance de lo que los niños viven en el día a día, siendo muy precisos en las acciones que cada uno realiza. Por otro lado, en el IPN las familias mencionan que no hay ese espacio de diálogo cercano con las maestras, dificultando entender qué sucede durante la jornada escolar.

Ante esto es importante comprender que, al ser la EM una institución en la que hay niños desde los 4 meses de edad, ese diálogo cercano con las familias es una exigencia, ya que en algunos niños el lenguaje no ha florecido completamente y, por ende, es necesario el préstamo de voz por parte de las maestras para que las familias sepan qué se hizo durante el día y puedan estar más al tanto del proceso de desarrollo del niño, además a la EM los padres tienen la facilidad de ir por los niños todos los días; mientras que en el IPN los niños en su mayoría tienen ruta, por lo cual es más complicada una comunicación diaria; y seguramente las maestras han hecho esfuerzos para lograrlo, pero es importante en los primeros encuentros en el IPN contarles cómo va a ser esa comunicación para que los padres desde el comienzo, estén más tranquilos y puedan minimizar sus expectativas respecto a esto; también es importante que se piense en estrategias como el cuaderno viajero como canal de comunicación efectivo y no solo de notas institucionales.

*...uno nota que hay una ruptura muy grande de eso que comentaba yo del día a día, que le cuenten a uno como le fue al niño, qué paso, que ocurrió, entonces aquí esa es una de las primeras diferencias que uno encuentra sustanciales (F4, P27)*

Las familias mencionan que hay una ruptura en la posibilidad de poder conocer cómo se va dando el desarrollo de los niños,

*...sí se ve una especie de ruptura en términos de la posibilidad de estar más al tanto en el día a día de lo que ocurre con los niños (F4, P 27)*

*...En el IPN es un poco más complejo saber diariamente el desarrollo de cada niño. (F2, P 10)*

De igual modo, las familias sienten que no hay un vínculo directo con el IPN, ya que manifiestan que no se llevan a cabo diálogos cercanos para acogerlas.

*... en el IPN no hay, por lo menos en la experiencia particular de preescolar, no sé si más adelante en transición, nosotros no observamos una vinculación directa con las familias. (F3, P 17)*

Una de las familias menciona cómo esa falta de vinculación con las familias hace que el proceso de transición se haga más complejo,

*...la transición al IPN fue muy complicada en términos de que ya uno no tiene la posibilidad de interactuar tan frecuentemente con la maestra para saber qué es lo que está ocurriendo, como hay dinámicas nuevas, entonces siempre al niño le costó mucho adaptarse. (F4, P 27)*

Consideran que, al no tener esos canales de comunicación directos con las maestras, les fue difícil comprender las dinámicas del IPN, siendo esto un factor que influyó en los procesos de adaptación de su hijo.

Es desde allí, que parece que una de las familias se piensa en cómo las dinámicas que hay en el IPN influyen en esa posibilidad de comunicación Escuela – Familia, por lo cual proponen que es importante que se piensen en canales de comunicación más cercanos,

*Por las dinámicas del IPN eso no es posible, y digamos que si faltarían unos canales de comunicación (F4, P 27)*

*Una propuesta que uno haría es como unos canales de comunicación más cercanos entre padres de familia y profesores... (F4, P 27)*

Es importante que se abran espacios de comunicación en los que las familias puedan ser escuchadas, para lo cual es oportuno pensar en estrategias que permitan dicho vínculo, de manera que logren comprender cómo sus hijos se benefician en el escenario del IPN y cómo pueden ayudarlos en el proceso de desarrollo, en este sentido es necesario que las maestras se pregunten y reflexionen frente al papel de las familias en el proceso del niño.

En definitiva, poder contar con la voz de las familias en este trabajo de grado ofrece la posibilidad de conocer la perspectiva de uno de los principales actores involucrado en el proceso de transición, contribución esencial en este trabajo de grado que pretende generar reflexiones desde ambas instituciones.

Se considera valioso que, desde la voz de las familias, se destacan fortalezas en ambas instituciones ya que esto, de alguna manera, reafirma la apuesta de ellas por las instituciones que se configuran desde la UPN, también es importante cómo desde su mirada pedagógica, siendo algunos de ellos estudiantes o maestros de la UPN, hay voces reflexivas alrededor de las miradas de educación inicial que hay en las dos instituciones.

Sería pertinente que tanto la EM como el IPN tuvieran en cuenta las propuestas que surgen desde las familias para contribuir a la transición entre ambas instituciones, ya que son las familias junto con los niños, los actores principales en las transiciones.

**La triangulación de la información, como oportunidad para las conexiones y articulaciones entre las voces de los actores participantes.**

Después del análisis realizado desde los diferentes actores en relación con las preguntas que orientan esta investigación **¿cuál es el sentido de la educación inicial para ambas instituciones y qué papel juega en la transición de los niños de una a otra institución?** y con las categorías que surgieron del trabajo de campo, es necesario construir un apartado que ponga en diálogo, los hallazgos que se recolectaron en cada uno de los análisis de los actores practicantes, para luego hacer un proceso de triangulación de la información, es decir, que se entrecruce y se creen interconexiones entre las diferentes voces, para así obtener una mirada panorámica de lo que ocurrió en el proceso de esta investigación.

Para esto, se usó la técnica de triangulación de datos con el fin de garantizar el rigor y confiabilidad en los resultados alcanzados, buscando identificar patrones de convergencia para poder desarrollar una interpretación global del fenómeno y profundizar su comprensión.

De acuerdo con Denzin (1994) citado por Yuni y Urbano (2014), “Triangulación de datos: consistente en comparar datos provenientes de distintas fuentes y que se refieren a la misma acción o al mismo acontecimiento. Presenta tres subtipos: a) de tiempo; b) de espacio; y c) de personas. Estas últimas pueden ser analizadas en tres niveles: agregado, interactivo y colectivo” (p.36)

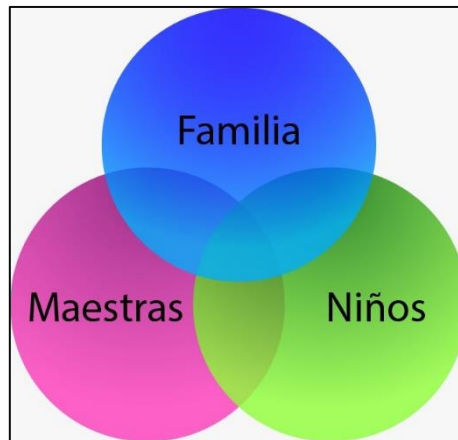
Los datos que se triangulan se obtuvieron de distintas fuentes:

- Grupo focal realizado a 3 maestras de la EM del ultimo nivel.
- Grupo focal realizado con las 4 maestras de jardín del IPN.
- Entrevistas realizadas a 4 de 12 las familias de los niños que hicieron el proceso de transición de la EM al IPN
- Diarios de campo de las experiencias realizadas con 7 niños del grado jardín del IPN.

En primer lugar, se busca brindar comprensiones sobre el sentido de la Educación Inicial y en segundo lugar a la relación con el proceso de transición que se viven en las dos instituciones.

A continuación, se presenta un esquema que busca ilustrar al lector acerca de los actores de la triangulación realizada en este trabajo.





*Gráfica 3. Actores triangulación*

**Fuente:** Elaboración propia.

### **Sentido de la educación inicial para las dos instituciones**

Poder vislumbrar cuál es el sentido de la educación inicial para una institución parte de comprender las acciones de las maestras en el aula, las miradas de la educación inicial que se tienen y la concepción de niño que se ha construido, es así, como a partir de la triangulación del análisis de la información de los tres actores (maestras, niños, familias) que participaron de la investigación, se puede evidenciar que el mayor hallazgo se centra en la concordancia sobre la diferencia sustancial que hay en el sentido de la educación inicial en las dos instituciones. (Análisis de las maestras p. 76, M1 IPN)

A partir de las voces de las maestras y las familias se puede denotar el sentido de la educación inicial para el IPN desde una mirada primarizante, lo cual se evidencia en el interés que manifiestan las maestras del IPN de encaminar sus prácticas pedagógicas hacia la preparación de los niños para el siguiente nivel (Análisis de las maestras p. 64, M4 IPN); y para las demandas propias de la primaria como lo es el aprendizaje de la escritura, teniendo un gran enfoque en los procesos motrices. (Análisis de las maestras p. 64, M4 IPN)

Esa mirada desde la primarización va acompañada de unas demandas por parte de las maestras del IPN respecto a esos mínimos requeridos en los niños que ingresan allí (Análisis de las maestras p. 78, M2 IPN), lo cual es corroborado por las maestras de la EM quienes hacen referencia a las demandas por parte de las maestras del IPN respecto a los niños que hacen el proceso de transición, desde unos mínimos esperados que se relacionan estrechamente con la primarización. (Análisis de las maestras p. 78, M1 EM).

Siguiendo esta misma línea, las familias mencionan que la propuesta pedagógica del IPN está más centrada en la enseñanza de contenidos con un énfasis en que el niño aprenda a escribir su nombre y aprenda a colorear (Análisis de las familias p.91, F4), también mencionan que hay una presencia constante de tareas, lo cual implica seguir haciendo actividades como colorear, recortar, pegar, etc., y perderse de experiencias propias de su infancia. (Análisis de las familias p.91-92, F4); lo cual es corroborado desde las voces de los niños quienes ante la pregunta sobre lo que cambiarían en el IPN, uno de los aspectos que más destacaron sería tener más espacio y tiempo para el juego, incluso uno de los niños afirma: *“No me gusta cuando estamos en el salón, porque a mí me gusta estar en el parque”*. (diario de campo 1)

Ese sentido de la educación inicial del IPN está estrechamente relacionado con la concepción que tienen de niño; las maestras del IPN se refieren de manera específica a los niños de la EM resaltando con frecuencia las debilidades que tienen en relación con esos mínimos requeridos por la Institución, los cuales están estrechamente relacionado con las demandas propias del Preescolar. (Análisis de las maestras p. 77, M2 IPN)

Eso se constata desde las voces las maestras de la EM quienes hacen referencia a que las maestras del IPN constantemente se enfocan en las dificultades que pueden presentar algunos de los niños que ingresan desde allí, viéndolos así desde el faltante. (Análisis de las maestras p. 58, M3 EM); y desde las voces de las familias quienes reconocen una mirada del niño desde el estatus de estudiante, y cuestionan el hecho de que a los niños no se les permita seguir siendo niños. (Análisis familias p. 92, F4)

Por otro lado, los tres actores participes de la investigación concuerdan al afirmar que en la EM hay una mirada de la educación inicial desde el potenciamiento del desarrollo, esto se evidencia desde las voces de las maestras de la EM quienes expresan que hay un enfoque claro en potenciar las habilidades y destrezas de los niños. (Análisis de las maestras p. 76, M3 EM) En este mismo sentido las familias expresan que en la EM el proyecto está más pensado en el desarrollo de los niños y se reconoce a la EM como un lugar donde se propician los espacios y lugares para que los niños puedan realizar actividades propias de su desarrollo, (Análisis familias p. 93, F4); desde esta perspectiva y destacando las voces de los niños que acompañaron el proceso investigativo, a partir de sus construcciones hacen referencia constantemente al juego y los espacios para ello en la Escuela Maternal como *“La casa de muñecas, la piscina de pelotas, el parque”*, haciendo también alusión a algunos de los espacios de juego del IPN. Lo cual da luces

sobre la importancia del juego en esta etapa de la vida. Esto se puede evidenciar en una de las construcciones que hicieron desde el dibujo. (Diario de campo 1)



*Imagen 1. En la imagen de la izquierda uno de los niños hace alusión a lo que más le gustaba de la Escuela Maternal dibujando la piscina de pelotas y el rodadero. En la imagen de la izquierda destaca del IPN el arenero y el rodadero.*

Las familias también hacen alusión a que en la EM hay una preparación para la vida. (Análisis familias p. 93, F1), lo cual concuerda con lo que mencionan las maestras de la EM, quienes hacen énfasis en que la propuesta de la EM no se enfoca en preparar al niño para el siguiente nivel sino en una preparación para la vida desde proyectos de aula con los cuales se pretende construir experiencias significativas para lograr un potenciamiento del desarrollo integral, partiendo de sus necesidades de aprendizaje y desarrollo. (Análisis de las maestras p. 79, M3 EM).

Siguiendo esta línea, las maestras del IPN hacen alusión a los proyectos que se llevan a cabo en la EM, mencionando que estos han permitido que se potencien las habilidades comunicativas de los niños (Análisis de las maestras p. 73, M1 IPN). En concordancia con esto, los niños como protagonistas del acto educativo desde sus voces en la experiencia de modelado con plastilina, hacen referencia al proyecto de aula, lo cual muestra que ha sido una actividad significativa y por ende ha quedado impregnada en la mente del niño.

Así se observa en la imagen elaborada por uno de los niños durante la experiencia realizada con plastilina; él expresa que una de las cosas que más recuerda de la Escuela Maternal es el proyecto realizado en torno a los animales salvajes, plasmando un jaguar. (Diario de campo 2)



*Imagen 2. Parte de la derecha el participante 3 hace alusión al jaguar como el animal que más recuerda del proyecto de la selva.*

Ese sentido de la educación inicial en la EM se configura desde la concepción de niño que tienen las maestras de la institución, quienes reconocen al niño como el centro de sus acciones, lo valoran desde sus potencialidades y buscan mediante sus acciones dar respuestas a sus necesidades tanto de desarrollo como de aprendizaje. (Análisis de las maestras p. 79, M3 EM). Lo cual reconocen las familias al mencionar que la propuesta de la EM está más pensada en el desarrollo de los niños como niños, brindándoles experiencias propias de la infancia. (Análisis familias p. 93, F4)

Para finalizar, es evidente que tanto las maestras, como las familias y los niños logran diferenciar que en ambas instituciones el sentido de la educación inicial es distinto. Por un lado, el preescolar del IPN centra sus experiencias en la primarización, es decir, prepara desde contenidos temáticos para cursos posteriores sin que sean muy claras sus propuestas en torno al juego, arte, literatura y exploración como ejes vertebrales de la educación inicial. Por otro lado, la EM orienta sus propuestas en experiencias significativas para los niños desde proyectos de aula en los que se integran tanto ellos como sus familias desde el juego, el arte, la literatura y la exploración lo que evidencia que centran sus esfuerzos en un acompañamiento al desarrollo. Dicho esto, habría que preguntarse si estas dos miradas acerca del sentido de la educación inicial que van en contravía no estarán dificultando el proceso de transición entre ambas instituciones, y de ser así, ¿Cómo pueden encontrarse tanto la EM como el IPN en una propuesta conjunta que implique pensar en lo que significa ser niño y cuáles son las experiencias propias de la infancia desde la Educación Inicial?

### Las transiciones como punto de encuentro

Enriquecer las reflexiones pedagógicas alrededor de las transiciones más allá de lo que implica pasar del jardín infantil al colegio, implicó un gran reto en nuestra investigación, que por supuesto, se proyectó desde una mirada más amplia, pero buscando reconocer los actores y comprensiones que sobre las transiciones entre la EM y el IPN han construido desde la misma vivencia.

Dicho lo anterior, al indagar por las transiciones entre los tres actores se encuentra una mirada en común acerca de la importancia de ésta en el proceso que viven los niños entre ambas instituciones haciendo un especial énfasis en que la transición debe involucrar a ambas instituciones. Transición que, según manifiestan las familias, aún no se da manera armónica. (Análisis de las familias pp. 95, F3)

En cuanto a la transición como un acompañamiento armonioso se hizo visible que, si bien las maestras de ambas instituciones concuerdan con esta postura y lo que implica (Análisis maestras p. 66, M2 EM, M4 IPN), las familias manifiestan que no sienten que existan canales de comunicación efectivos con el IPN para brindar un acompañamiento (Análisis familias p. 98, F4), en tanto dicha transición ha implicado cambios en las rutinas y en las dinámicas de los niños y de las mismas familias. Aunque los niños no manifestaron de manera explícita su sentir frente a las transiciones, el que constantemente hayan hecho alusión al juego de la EM y el reclamo por más espacios y lugares de juego en el IPN; señalando espacios como la casa de las muñecas, que, aunque es un espacio con el que cuentan las dos Instituciones, dentro del dialogo con los niños ellos reconocen la de la Escuela porque como menciona Juan David tienen acceso a ella; lo cual parece que no sucede en el IPN.



*Imagen 3. En la imagen a uno de los niños hace alusión a lo que más le gustaba de la Escuela construyendo la casa de las muñecas.*

“En medio del tapete se encontraba el participante 3 muy concentrado construyendo lo que a simple vista parecía una casa, nos sentamos a dialogar con él y nos contó que se trataba de la casa de muñecas de la Escuela Maternal, la cual le gustaba porque tenía muchas cosas por dentro, como sillas y mesas y sobre todo diferentes juguetes, y además mencionó que ahí podía ir a jugar.” (Diario de campo 3). Sería muy importante tener en cuenta el rol del juego en el proceso de transición, el cual podría convertirse en un puente que una a las dos instituciones.

Como lo mencionamos en el apartado anterior, las transiciones como acompañamiento armonioso implica ayudar tanto a los niños como a las familias a llevar el proceso de transición de una manera tranquila, sin que esto signifique que no haya obstáculos en el proceso, pero sí brindando los elementos necesarios para que la articulación entre todos los actores se dé de manera conveniente.

Y es que las mismas maestras y familias concuerdan en que la transición debe implicar un trabajo directo con estas últimas, en tanto se logre un acoplamiento y adaptación de las nuevas rutinas escolares por parte de los niños (Análisis maestras p. 69, M3 IPN, M2 EM). Ante esto, también manifiestan que los niños necesitan de procesos anticipatorios que les permitan reconocer a qué se van a enfrentar en términos de espacios, horarios nuevos, cambios en las dinámicas de la maestra, etc. (Análisis familias p. 96, F3)

Uno de los aspectos que más llamó nuestra atención fueron las propuestas que realizaron las maestras y las familias para lograr que la transición de los niños que pasan de la EM al IPN se pueda realizar de una manera tranquila y articulada. Desde las maestras, se propone crear espacios de encuentros, diálogo e intercambio pedagógico en donde se puedan construir relaciones entre las dos instituciones (Análisis maestras p. 71, M2 EM); de esta manera, puedan dialogar frente a los sentidos de la educación inicial de ambas instituciones y construir propuestas reales de transición. En este último punto hay una concordancia con una de las propuestas de las familias, quienes proponen lo mismo (Análisis familias p. 95, F3). En este mismo sentido, se proponen visitas de las maestras a ambas instituciones al igual que de los niños de independientes al IPN. Desde las familias, se propone también crear canales de diálogo mucho más efectivos, pues consideran, que este es fundamental para el proceso de transición y adaptación a las nuevas rutinas, desde un trabajo conjunto. (Análisis familias p. 95, F3)

Todo el panorama anterior muestra la importancia que tiene una transición pensada desde los niños y lo que implica este proceso tanto para ellos como para sus familias, a fin de pensar propuestas que den lugar a la reflexión continua entre ambas instituciones. Así, en esta investigación no se trató exclusivamente identificar las voces de las familias, maestras y niños y analizarlas, sino ponerlas en diálogo con el fin de realizar comprensiones sobre lo que sucede en el proceso de transición entre los niños de la EM al IPN.

Para finalizar, esperamos que este trabajo sea un insumo importante para las tres instituciones en cuanto no se pretende responder una pregunta de investigación, ni dar solución a un problema planteado inicialmente, sino que busca dar comprensiones a los actores involucrados para que puedan generar reflexiones y desde allí, crear propuestas conjuntas, en tanto las une una historia que ha marcado y contribuido de manera importante a la educación infantil en nuestro país.

## Reflexiones finales

En este apartado se encuentran a manera de reflexión las conclusiones que surgieron a lo largo del ejercicio investigativo, para lo cual se hace referencia a los aportes de los autores en el ejercicio de comprender el sentido de la educación inicial y el proceso de transición; al horizonte metodológico y la manera cómo nos ayudó a comprender y a reflexionar acerca de la pregunta de investigación, a una aproximación a los objetivos a partir de los hallazgos encontrados que dan cuenta del proceso realizado a lo largo este trabajo investigativo, y finalmente a las fortalezas, aportes, dificultades y proyecciones.

En este sentido, para brindar mayor comprensión a estas reflexiones este capítulo se divide en seis apartados:

- Reflexiones desde los antecedentes
- Reflexiones en clave del marco teórico
- Reflexiones en relación con el marco metodológico
- Reflexiones sobre los hallazgos en relación con los objetivos
- Aporte y dificultades de la investigación
- Proyecciones de la investigación

A continuación, se desarrollarán uno a uno desde las reflexiones suscitadas.

### Reflexiones desde los antecedentes

Para la elaboración de este ejercicio investigativo fue de suma importancia hacer una búsqueda intensiva en diferentes trabajos de grado, investigaciones, artículos y documentos en torno al tema de las transiciones escolares. Para este fin consultamos bases de datos como ERCK, SCIELO, DIALNET, REDALCY; buscadores científicos como Google Académico, RILME y algunas bases de datos de prestigiosas universidades como la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, y otras Universidades a nivel Internacional.

Una vez concluida dicha búsqueda, iniciamos con la clasificación de la información con el propósito de identificar las tendencias y los aspectos recurrentes que se evidenciaron en cada una, como resultado surgieron dos categorías: la primera llamada *las transiciones desde las prácticas de las maestras*, en donde se incluyeron los trabajos enfocados desde la perspectiva de la labor docente en el proceso de transición; la segunda, llamada *las transiciones en educación inicial desde la*



*perspectiva de la comunidad*, en donde se mencionan documentos que focalizaban su mirada desde los diferentes agentes educativos como son la familia, los niños y la comunidad.

En este sentido, estas dos categorías que constituyen los antecedentes fueron claves para la elaboración de la pregunta de investigación, los propósitos, la construcción del marco teórico y el marco metodológico, pues es desde allí donde nace la idea de tomar como insumo de análisis, las voces de los diferentes actores involucrados en el proceso de transición: los niños, las maestras y las familias, para tener una mayor comprensión de lo que acontece entre la Escuela Maternal y el IPN.

### **Reflexiones en clave del marco teórico**

Desde referentes teóricos, como Zabalza, Fandiño, Malajovich, Durán, Violante, Soto y desde los referentes de política pública como el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) y los Referentes Técnicos para la Educación Inicial (2014), se enriquecieron las miradas en torno al sentido de la educación inicial, y los hitos de su configuración:

- Asistencialismo
- Precocidad del desarrollo
- Primarización
- Potenciamiento del desarrollo

Esto permitió comprender y reflexionar acerca de lo que acontecía en ambas instituciones y permitió ubicar el punto de divergencia entre los propósitos de la educación inicial que la Escuela Maternal y el IPN han ido construyendo.

En esta misma línea y desde la indagación teórica realizada, se llegó a la conclusión que, mientras que la básica primaria y el bachillerato presentan sus propuestas a través de contenidos que se derivan de asignaturas o desde disciplinas, la educación inicial desarrolla su propuesta desde el cuidado, la construcción de vínculos, la alfabetización cultural y el potenciamiento del desarrollo de manera integral en los niños de 0 a 5 años, reconociendo en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio las principales actuaciones de los niños, a través de estrategias que dan cuenta de los propósitos de la educación inicial.

En lo que se refiere al proceso de transición, y desde teóricos como Alvarado, Palacios, Featherstone, Woodhead, Stapich y Fandiño, Castaño y Rojas y desde la política pública con el

documento del Ministerio de Educación Nacional ¡TODOS LISTOS!!! (2015), es necesario destacar que las transiciones son procesos necesarios en la vida de los niños como una oportunidad de desarrollo, lo que no solo les permite construir nuevas estructuras de pensamiento, sino que les implica construirse desde la autonomía, la resolución de problemas, la adaptación a nuevas situaciones, etc. Dicho esto, se puede afirmar que, si bien en la Escuela Maternal y el IPN las ideas en torno a la transición se ubican desde un postulado común, no existe una estrategia o propuesta específica para facilitar el tránsito de los niños y las familias entre ambas instituciones.

### **Reflexiones en relación con el marco metodológico**

Ahora bien, en clave del horizonte metodológico, el enfoque por el que apostó esta investigación fue el interpretativo, en tanto asume frente a la realidad una posición desde la cual el conocimiento de esta misma está mediado por los sujetos; esto desde teóricos como Páramo, Otálvaro, Yuni, Urbano, Martínez y Gadamer. Por otro lado, trabajar bajo la estrategia de Estudio de Caso, fundamentada desde Stake, Pérez y Yin, posibilitó construir comprensiones frente a la experiencia particular de la transición entre la Escuela Maternal y el IPN. En consonancia con lo anterior, trabajar bajo la metodología cualitativa implicó acercarse a las comprensiones que frente al sentido de la educación inicial y el proceso de transición de ambas instituciones tienen los tres actores involucrados, y es que más que realizar juicios de valor, buscar responder una pregunta o asumir una postura evaluativa, lo que permitió este trabajo fue poder brindar comprensiones a los actores involucrados acerca de lo que acontece en el proceso de transición entre la Escuela Maternal y el IPN.

Dicho esto, y a propósito de los grupos focales y posterior análisis de contenido, sustentados bajo las construcciones conceptuales de Martínez, Bardín y Berelson, fue posible, como ya se ha mencionado, el reconocimiento de dos miradas opuestas en ambas instituciones frente a los propósitos de la educación inicial. Otra de las contribuciones fue desde el proceso de transición que llevan a cabo los niños entre ambas instituciones, lugar de convergencia desde el reconocimiento de esta como un acompañamiento armonioso, que no implica preparar con contenidos que puedan ver en otras instituciones o cursos; que tampoco implica que no sientan miedo o incertidumbre sobre lo que va a pasar allí, o que no vivan obstáculos que puede traer consigo la transición. Un acompañamiento armonioso implica ayudar tanto a los niños, como a las familias a vivir este proceso de manera tranquila, dándole los elementos necesarios para que

puedan tomar decisiones acertadas desde la articulación de todos los actores involucrados; esto implica directamente la comprensión de lo que significa ser niño.

### **Reflexiones sobre los hallazgos en relación con los objetivos**

A partir de lo anterior, es importante reflexionar en torno a los objetivos que se plantearon al comienzo de la investigación, a través de los cuales se buscaba identificar, comprender y reflexionar el sentido de la educación inicial para la Escuela Maternal y el IPN, y el papel que juega en el proceso de transición de una institución a otra.

El primer objetivo buscaba reconocer y comprender el sentido de la educación inicial para la Escuela Maternal y el IPN; como se observó a lo largo del trabajo el poner en diálogo las voces de los tres actores partícipes de la investigación permitió comprender cuál es el sentido de la educación inicial para cada una de las instituciones.

De este modo, se pudo vislumbrar la diferencia sustancial que hay entre las miradas de la educación inicial en ambas instituciones; donde en el IPN hay una mirada desde la primarización, centrando su propuesta en la preparación para las demandas propias de la primaria; y en la Escuela Maternal hay una mirada desde el fortalecimiento del desarrollo orientando su propuesta hacia la preparación para la vida, y dando respuestas a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los niños.

Estas dos miradas tan diferentes de la educación inicial hacen que haya una tensión fuerte entre las dos instituciones al momento de la transición; por un lado, porque se generan demandas por parte del IPN hacia la Escuela Maternal centradas en esa mirada primarizante, y por el otro lado, porque desde esos mínimos requeridos por las maestras del IPN pareciera que se desconoce la labor de la Escuela Maternal, lo cual dificulta el proceso de transición entre ambas instituciones.

Eso lleva al segundo objetivo planteado, el cual estaba encaminado a reflexionar acerca del proceso de transición entre ambas Instituciones, a partir de las voces de maestras, familias y niños; es así como desde esas voces se pudo reconocer que se percibe que el proceso de transición aún no se da de manera armoniosa, debido a que no existe continuidad en los procesos que se viven en la EM, pues se identifica un modelo pedagógico distinto en las dos instituciones.

También se resaltó la importancia de que el proceso de transición involucre a ambas instituciones, lo cual implica generar espacios de diálogo en torno a cómo desarrollar este proceso y que lleve a reflexionar acerca del sentido de la educación inicial, el lugar del niño y la maestra

para ambas instituciones; consolidándose esto en una propuesta conjunta con el fin de construir puentes que pueda facilitar el tránsito de los niños de una institución a otra.

Es importante retomar las voces de las maestras quienes mencionan la importancia de las transiciones para garantizar la continuidad en el proceso de los niños, lo cual implica que encuentren un punto de convergencia o que construyan conjuntamente una postura frente al sentido de la educación inicial en las dos instituciones, ya que lo que se encuentra a lo largo de la investigación es dos procesos diferentes en torno al desarrollo de los niños.

Es así como las miradas del sentido de la educación inicial de las dos instituciones, las cuales van en contravía, dificultan el proceso de transición entre ambas, evidenciándose esto a lo largo de la investigación desde las voces de los diferentes actores, quienes hacen alusión a cómo el cambio en las dinámicas, en los horarios, en las rutinas, en la relación escuela – familia, escuela – niño, los cuales están dados por esas miradas, dificultan la adaptación del niño al IPN.

Ante lo cual desde las voces de las maestras se pudo evidenciar que hay algunos avances frente al trabajo conjunto que se debería dar en torno a las transiciones, como lo son espacios de encuentro entre las dos Instituciones, un acuerdo para el ingreso directo de los niños de la Escuela Maternal al IPN y propuestas desde la Escuela Maternal anticipando esos cambios que se van a dar por el proceso de transición, pero no se encontró una propuesta conjunta; por lo cual es necesario generar espacios de reflexión y diálogo entre la Escuela Maternal y el IPN, no sólo frente a las miradas opuestas que existen en relación al sentido de la educación inicial, sino a cómo esta puede estar generando dificultades en el mismo proceso de transición de las familias y los niños.

### **Aportes y dificultades de la investigación**

Todo el panorama anterior muestra que uno de los principales aportes que se hace con esta investigación al IPN y a la Escuela Maternal sin duda, es la de develar esas miradas que las maestras tienen de la educación inicial y cómo esto está relacionado con la forma en que se está dando el proceso de transición entre las dos instituciones.

De igual manera, poder escuchar las voces de los niños y las familias brinda otra perspectiva del trabajo que realiza cada institución, ya que ellos son los principales actores en los cambios vividos a lo largo del proceso de transición; este trabajo ayuda a comprender y visibilizar desde qué otro lugar se posiciona cada institución para trabajar con los niños y las familias dicho

proceso, en este sentido este ejercicio investigativo invita al IPN y a la Escuela Maternal a reflexionar sobre la creación de canales de comunicación cercanos.

Por otro lado, Este trabajo investigativo es un aporte valioso para el campo de la educación inicial en Colombia, en tanto que no se ha consolidado ejercicios investigativos enfocados en la pregunta sobre las transiciones vistas desde la educación inicial, siendo esta investigación un insumo significativo para las maestras de la primera infancia.

Para continuar, es importante mencionar que una de las dificultades que se presentó a lo largo de este trabajo investigativo, fue la de coincidir en los espacios de diálogo con las maestras del IPN, ya que por las dinámicas que se viven a lo largo del año escolar fue necesario reprogramar más de una vez dicho encuentro; por otro lado, al llevar a cabo las intervenciones pedagógicas, con el fin de recoger las voces de los niños, no habían los espacio adecuados para desarrollar las actividades, aunque las maestras dieron el tiempo para realizarlas, fue complicado encontrar un lugar en donde los niños pudieran concentrarse y enfocarse en las experiencias propuestas.

### **Proyecciones de la investigación**

Esta investigación abre el camino para que futuras maestras en formación den continuidad a este ejercicio investigativo, pues si bien se realizó un trabajo riguroso y exhaustivo, este es un campo de estudio amplio. Sería un gran aporte que se planteara una propuesta pedagógica que ayude a realizar una transición armoniosa desde la Escuela Maternal al IPN, incluyendo a la UPN como puente para unir a las dos instituciones y construir relaciones que beneficien y favorezcan a los procesos que viven los niños.

Es necesario mencionar que este ejercicio investigativo invita a la UPN y, en específico, a la Licenciatura en Educación Infantil a continuar reflexionando sobre el tema de las transiciones en la educación inicial, quizás en el ciclo de profundización del plan de estudios renovado o en alguna de las líneas de profundización, siendo esta la oportunidad para que la Licenciatura entre a mediar el diálogo entre la Escuela Maternal y el IPN, ya que de alguna forma desde allí han salido aportes muy importantes a la configuración de sentido de la Educación Inicial.

De igual manera, este trabajo investigativo brinda elementos para (que permiten pensar en la posibilidad de) pensarse en un plan de desarrollo institucional que propicie una relación más cercana entre la Escuela Maternal y el IPN, es decir, que los encuentros, las reuniones y el

intercambio de saberes pedagógico tengan un lugar y espacio importante en las dinámicas escolares de ambas instituciones.

Para finalizar, se plantea la necesidad de crear estrategias de comunicación efectivas entre ambas instituciones que permitan el establecimiento de acuerdos de mutua colaboración y donde puedan revisar puntos importantes desde los propósitos de la educación inicial: por un lado, donde el IPN se piense y reflexione acerca de estos propósitos, como de lo que implica y significa ser niños, además de la necesidad de espacios intencionados y enriquecidos propicios para el juego, el arte, la literatura y la exploración; y por otro lado, donde la Escuela Maternal se planteé estrategias más asertivas en torno a la construcción de hábitos, normas y límites como uno de los propósitos fundamentales de la educación inicial, además de considerar las valoraciones del desarrollo de los niños reconociendo que, si bien es necesario hablar desde la posibilidad, potencialidad y capacidades de los niños, también es necesario reconocer aspectos a mejorar en ellos. Es así como reflexionar acerca de estos aspectos, además de los mencionados en este apartado, y poner en diálogo la creación de propuestas conjuntas, en tanto las une una historia que ha marcado y contribuido de manera importante a la educación en nuestro país, podría tener efectos significativos en la transición entre la Escuela Maternal y el IPN.

## Bibliografía

- Abello, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales – CINDE].  
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/536/AbelloCorreaRocio2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social, Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación de inicial en el Distrito*.  
[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/inicio](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/inicio)
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, Secretaria Distrital de Integración Social, Secretarpi de Cultura, Recreación y Deporte, Instituto Distrital de Recreación y Deporte – IDR, Instituto Distrital de las Artes – Idartes e Instituto colombiano de bienestar familiar – Regional Bogotá. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*.  
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/3062/1/Lineamiento%20Pedag%C3%B3gico.pdf>
- Álvarez, A. (2012) Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950 en *Historia de la educación en Bogotá, tomo II*. Investigación IDEP.
- Arias et al. (2014). Documento del nivel preescolar. Instituto Pedagógico Nacional, Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/DOCUMENTO%20NIVEL%20PREESCOLAR%20%202014.pdf>

- Argo, J., Ezquerro, M. P. y Castro, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Facultad de Educación, UNED*, 14(11), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.265>
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Editorial Akal.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Publis, The Free Press.
- Bonafé, M. (2008). *Leer, eso es bueno para los bebés*. Océano.
- Buitrago, T., Palacios, M. C. y Zuluaga, J. D. (2018) *Las transiciones escolares y su impacto en la dimensión socio afectiva en los niños de 5 a 6 años en la institución educativa Manuela Beltrán sección San José* [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura Colombia]. [http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/5587/1/Transiciones\\_Escolares\\_Impacto\\_Buitrago\\_2018.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/5587/1/Transiciones_Escolares_Impacto_Buitrago_2018.pdf)
- Castro, A. (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. *International journal of development and educational psychology*, 1(2), 789-796. [http://infad.eu/RevistaINFAD/2010/n1/volumen2/INFAD\\_010222\\_789-796.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2010/n1/volumen2/INFAD_010222_789-796.pdf)
- Castro, A., Argo, J. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34-49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia (s.f). *Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/8.Para-Construccion-Lineamiento-Pedagogico-de-Educacion-Inicial.pdf>
- Díez, M. (1998). *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ediciones La torre.



- Díez, M. (2011). *Los pendientes de la maestra: o como piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy*. Grao.
- Díez, M. (2013). *10 ideas clave. La educación infantil*. Editorial Graó.
- Durán, S. (2019). *Los rostros y las huellas del juego*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fabian and Dunlop (2005). 'The Importance of Play in the Transition to School' in J. R. Moyles (Ed) *The Excellence of Play 2nd edition*. Berkshire: OpenUniversity Press/McGraw-Hill.
- Fabian, H. and Dunlop, A. W. A. (eds.) (2002). *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer.
- Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos en el grado de transición*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G. (2016). Qué sabe una maestra de educación inicial sobre los niños. Análisis de caso en *Maestras, prácticas e investigación en educación infantil*. 89-113. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G., Castaño, I. E. y Rojas, S. L. (2016). Creencias sobre la articulación entre preescolar y primaria en *Maestras, prácticas e investigación en educación infantil* (pp. 145-182). Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G., Durán, S. M., Pulido, J. M. y Cruz, E. L. (2018). Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá. *Infancias Imágenes*, 17(1), 100-108.
- Featherstone, Sussan (2004). "Smooth Transitions". *Nursery World*, 104(3919), 14-15.
- Figueras, C. y Pujol, M. A. (1989). *Els racons de treball. Una nova forma d'organitzar el treball personalitzat*. Eumo.
- Fiuza, M. J. y Sierra, S. (2014). Un camino para facilitar las transiciones educativas. *International journal of development and educational Psychology*, 1(3), 109-118.
- <https://pdfs.semanticscholar.org/d75e/ad8dbf785d6facba4804c3b0fe79837113f6.pdf>

- Frabboni, F (1986). *La educación del niño de cero a seis años*. Cincel.
- Frabboni, F. y Bertolini, P. (1990). *Nuevas orientaciones para el currículo de la Educación Infantil*. Paidós.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles*. Paidós.
- Gil, L. P. (2015). La Transición de Educación Infantil a Primaria: Estrategias Metodológicas. *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación*, 234-237.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682732/RILME\\_053.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682732/RILME_053.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- González, J. (1988). *La pedagogía de Celestine Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia*. Centro de investigación y documentación educativa.
- Ibañez, c. (2010). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Editorial La Muralla.
- Instituto Pedagógico Nacional y Universidad Pedagógica Nacional (2018). Proyecto Educativo Institucional.  
<http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/PEI%20INSTITUTO%20PEDAG%3%93GICO%20NACIONAL.pdf>
- Jackson P. (1968). *La vida en las aulas*. Morata.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de cultura económica.
- León, Zorelys. (2011). La transición entre la Educación Inicial y la Escuela primaria en Venezuela. *Revista de Investigación*, 35(72), 189-203.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142011000100011&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142011000100011&lng=es&tlng=es)
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 08 de noviembre de 2006. D.O. No. 46.446

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. 2 de agosto de 2016. D. O. No. 49.953.

López, F. (2002) El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf;El#:~:text=El%20an%C3%A1lisis%20de%20contenido%2C%20seg%C3%BAn,contenido%20manifiesto%20de%20la%20comunicaci%C3%B3n.>

Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.

Malajovich, A. (2000). *Compiladora. Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Editorial Paidós.

Malajovich, A. (2006). *Experiencia y reflexiones sobre la educación inicial una mirada latinoamericana*. Siglo veintiuno editores.

Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre la educación inicial*. Editorial Homo Sapiens.

Martínez, M, (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*, 3ª edición. Trillas.

Martínez, M. (1996) Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación, 2ª edic. Trillas.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.

[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)

Maya, T. (2007). *La tierra es la casa de todos*. Corporación Cantoalegre.

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

[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones\\_Todos%20listos\\_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones_Todos%20listos_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2014) *Sentido de la educación inicial*.

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810\\_archivo\\_pdf\\_sentido\\_de\\_la\\_educacion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (junio de 2014). Orientaciones Pedagógicas Documento No. 20.

Sentido de la educación inicial.

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (junio de 2014). Orientaciones Pedagógicas Documento No. 21.

El arte en la educación inicial.

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N21-Arte-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (junio de 2014). Orientaciones Pedagógicas Documento No. 22.

El juego en la educación inicial.

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (junio de 2014). Orientaciones Pedagógicas Documento No. 23.

La literatura en la educación inicial.

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (junio de 2014). Orientaciones Pedagógicas Documento No. 24.

La exploración del medio en la educación inicial.

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>

- Ñungo, O. P. y Fandiño, G. (2013) Tareas con-sentido: creencias de las docentes de Jardín y Transición. *Educación y ciudad*, 24, 21-32.
- Padilla, E. (2015) La Transición Educativa del Nivel de Educación Inicial a Primaria. Análisis de los Factores y Procesos en Dos Casos de República Dominicana. *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación*, 238-240.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682733/RILME\\_054.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682733/RILME_054.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Paniagua, G.; Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza editorial.
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio*, (25),0.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=101/10102501>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. editorial
- Pinto, M. & Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: Perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad* 5(1), 119-140. <http://hdl.handle.net/11323/3083>
- Ramos, T. (2003). El Juego. *Infancia*, 77.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Norma.
- Rinaldi, C. (2001). La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia en *La propuesta educativa Reggio Emilia. Una mirada reflexiva a la cultura de la infancia*.  
[Archivo PDF]. <http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/La-propuesta-educativa-Reggio-Emilia.-Una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia..pdf>

- Rodríguez, E. (2017). Presentación Escuela Maternal. Escenario educativo de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Documento entregado al autor por quien hizo la función de recopilación. Inédito.
- Sánchez, S. y González, C. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 133-150.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a06.pdf>
- Soto, C. & Violante, R. (2001). *Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal*. [Informe final proyecto de Investigación]
- Soto, C. & Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Soto, C. & Violante, R. (2011). *Didáctica de la educación inicial: Los pilares*. Foro para la educación inicial, encuentro regional sur, políticas de enseñanza y definiciones curriculares.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de educación infantil a educación primaria. *Revista del consejo escolar del Estado*, 3(5), 131-137.  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-transicion-entre-etapas-educativas-de-educacion-infantil-a-educacion-primaria/educacion/20206>
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*. Ediciones Morata.
- Vélez, I. C. (2015). *Acompañamiento de los docentes en el proceso de adaptación escolar de niñas y niños de Preescolar en el Colegio Tercer Milenio. Caldas – Antioquia* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Lasallista].  
[http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1618/1/Acompanamiento\\_do-centes\\_proceso\\_adaptaci%C3%B3n\\_%20Preescolar\\_Terce.pdf](http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1618/1/Acompanamiento_do-centes_proceso_adaptaci%C3%B3n_%20Preescolar_Terce.pdf)

- Villamarín, C. F. (2016) *El trabajo por proyectos como estrategia de articulación entre ciclo inicial y ciclo uno* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].  
<http://bdigital.unal.edu.co/51930/1/claudiafabiolavillamarincamargo.2016.pdf>
- Violante, R. (2018). *La enseñanza en la primera infancia: qué y cómo enseñar en los primeros años*. Cuarto seminario regional de primera infancia. Mercedes.
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 48. Fundación Bernard van Leer.
- Yin, R. (1989) *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE.
- Yuni, J.A., Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Volumen 1*. Brujas. <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/tc3a9cnicas-para-investigar-volumen-1-yuni-josc3a9-alberto-y-urbano-claudio-ariel.pdf>
- Yuni, J.A., Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Volumen 2*. Brujas. <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%C3%A9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Narcea S.A.
- Zabalza, M. (2015). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea S.A.

## Anexos

### Anexo 1

El presente anexo constituye un ejemplo del proceso de análisis de contenido que se realizó al grupo focal de las maestras del IPN.

PROTOCOLO	RASGOS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS
<p>1. E: – ¿Qué propuestas se han realizado entre EM y el IPN, para ese proceso de transición de los niños de allá y de aquí? O se han hecho propuestas o no, ¿qué propuestas se han hecho?</p> <p>2. E: – Nosotros hemos venido a lo largo de, yo creo que, yo entre acá en el 2007, desde el 2009, nos hemos estado reuniendo con la EM haciendo propuestas de conocimiento, tuvimos la oportunidad de ir allá, ellos nos contaron del proyecto, como funcionaba, como manejaban los ambientes, toda esa propuesta; luego estuvimos aquí en el pedagógico y lo mismo, eso hace muchísimos años, contándoles lo mismo, como era nuestro trabajo, como era nuestra malla, a que le apuntábamos, objetivos y todo, porque en ese momento estábamos en la construcción de la nueva malla curricular que fue un trabajo super elaborado,</p>	<p>desde el 2009, nos hemos estado reuniendo con la EM haciendo propuestas de conocimiento, tuvimos la oportunidad de ir allá, ellos nos contaron del proyecto, como funcionaba, como manejaban los ambientes, toda esa propuesta; luego estuvimos aquí en el pedagógico y lo mismo, eso hace muchísimos años, contándoles lo mismo, como era nuestro trabajo, como era nuestra malla, a que le apuntábamos, objetivos y todo. (encuentros)</p>	<p><b>Sentido de la educación inicial</b></p> <p><u>Concepción de niño.</u></p> <p><u>Lugar de la maestra.</u></p> <p><u>Construcción de hábitos, normas y límites.</u></p> <p><u>Dos miradas opuestas: la primarización en el IPN y el potenciamiento del desarrollo en la EM.</u></p> <p><b>¿Qué son las transiciones?</b></p> <p><u>Acompañamiento armonioso</u></p> <p><b>¿Por qué son importantes las transiciones?</b></p> <p><u>Continuidad en el proceso.</u></p> <p><b>¿Cómo se dan las transiciones?</b></p> <p><u>Producción escrita – Investigación</u></p> <p><u>Trabajo con familias</u></p> <p><u>Propuestas</u></p> <p><u>Encuentros</u></p>



<p>de verdad que fue un trabajo reflexionado y todo, porque aquí en el IPN siempre ha habido un trabajo muy fuerte, pero desafortunadamente se habían perdido documentos y eso, entonces a través de eso se hicieron nuevos estudios, pero con el bagaje que tiene el IPN, y la ganancia de las disciplinas y de todo lo que nos debe integrar como, no solamente el IPN son las cuatro directoras de grupo, sino un grupo de especialistas, y lo digo así porque aquí no viene cualquiera, aquí todos tienen sus especializaciones en las diferentes disciplinas, entonces pues fue un trabajo pertinente en ese momento. Donde se hizo, se logró la maya y eso, y se empezaron a hacer las reuniones desde ese momento con la EM maternal, yo no puedo decir que antes.</p> <p><b>3. E:</b> - ¿Estaba nubia ya?</p> <p><b>4. M2 IPN-</b> Si, estaba ella ya. Yo tuve la oportunidad de hacer un proyecto.</p> <p><b>5. M3 IPN</b> - Perdón, hago un paréntesis. Y ese ejercicio no fue solo porque digamos hubiera sido alguien en especial, en ese momento fuimos todas,</p>		<p><b>Fortalezas, avances y tensiones</b></p> <p><u>Fortalezas</u> <i>Oralidad en la infancia</i></p> <p><u>Avances</u> <i>Acuerdo de admisiones</i> <i>Encuentros</i></p> <p><u>Tensiones</u> <i>Sentido de la educación inicial</i> <i>Hábitos, normas y límites</i> <i>Las familias</i> <i>Los tiempos y espacios para pensar las transiciones</i></p>
---	--	---

<p>todo lo que fue el equipo de preescolar, porque yo en ese tiempo estaba en transición, en ese momento fue todo el equipo, fuimos todas.</p> <p>6. <b>M4 IPN</b> - y no fuimos un día, íbamos varios días, hacíamos empalmes, mirábamos como trabajaban ellas, ellas venían veían como trabajábamos nosotros, y de eso teníamos unos encuentros, se hacían unas reuniones, se ponían en contexto las situaciones, o sea esto no es nuevo.</p> <p>Se intentaban hacer agendas, estuvimos con el profesor que dirigía lo de Educación, la parte de Educación de la Pedagógica, que era un profesor, en ese tiempo uno alto, el decano, mejor dicho tuvimos varias reuniones, de verdad tratando de que, eso, de que hubiera un acercamiento, un puente, y de verdad de unirnos como casa, porque de todas maneras la UPN nos une, nos debe unir y es en pro de los niños que es lo más importante, la primera infancia que de pronto para muchos no es eso, pero para nosotros si debe ser algo, porque es la base , es el futuro de Colombia, es todo lo que</p>	<p>en ese momento fuimos todas, todo lo que fue el equipo de preescolar</p> <p>y no fuimos un día, íbamos varios días, hacíamos empalmes, mirábamos cómo trabajaban ellas, ellas venían veían como trabajábamos nosotros, y de eso teníamos unos encuentros, se hacían unas reuniones, se ponían en contexto las situaciones, o sea esto no es nuevo.</p> <p>tuvimos varias reuniones, de verdad tratando de que, eso, de que hubiera un acercamiento, un puente, y de verdad de unirnos como casa,</p> <p>porque de todas maneras la UPN nos une, nos debe unir y es en pro de los niños que es lo más importante, la primera infancia que de pronto para muchos no es eso, pero para nosotros si debe ser algo, porque es la base , es el futuro de Colombia, es todo lo que</p>	
---	--	--

<p>Colombia, es todo lo que uno va a proyectar de acá de adelante.</p> <p>Así tuvimos año tras año reuniones, pero no fue tan juicioso, se proyectaban cosas, pero nunca se hizo tan evidente como esas agendas y eso, sino que se llegaba y hablábamos de pronto de las fortalezas, de las debilidades, de los que deberíamos mejorar y todo, pero hasta ahí quedamos, y así año tras año; por lo menos nosotros hicimos un proyecto, eran las prácticas y eso alrededor de las tres instituciones, pero entonces se basó más en otras cosas y no se generó la problemática que teníamos, era sobre la didáctica y la practica en las tres instituciones, pero creo que fue a nivel general, pero no de esa parte que era importante, que es esa transición y ese paso de lo que es la EM al IPN, y no solo el paso de la EM, a mí me parece muy importante la parte de práctica porque ese bagaje, las niñas de práctica que viene acá, pues lógicamente deben conocer el consenso de todo lo que se trabaja en las tres instituciones, lo que se hace en la UPN, lo que se hace en la EM, y en el IPN, lo</p>	<p>uno va a proyectar de acá de adelante.</p> <p>así tuvimos año tras año reuniones, pero no fue tan juicioso, se proyectaban cosas, pero nunca se hizo tan evidente como esas agendas y eso, sino que se llegaba y hablábamos de pronto de las fortalezas, de las debilidades, de los que deberíamos mejorar y todo, pero hasta ahí quedamos, y así año tras año. nosotros hicimos un proyecto, eran las prácticas y eso alrededor de las tres instituciones, pero entonces se basó más en otras cosas y no se generó la problemática que teníamos, era sobre la didáctica y la practica en las tres instituciones, pero creo que fue a nivel general, pero no de esa parte que era importante, que es esa transición y ese paso de lo que es la EM al IPN.</p> <p>a mí me parece muy importante la parte de práctica porque ese bagaje, las niñas de práctica que viene acá, pues lógicamente deben conocer el consenso de todo lo que se trabaja en las tres instituciones, lo que se hace en la UPN, lo que se hace en la EM y en el IPN, y lo hicimos</p>	
--	--	--

<p>que se hace en la EM y en el IPN, y lo hicimos desde otros parámetros, la didáctica y la parte de la práctica y eso fue un trabajo enriquecedor pero lo mismo</p> <p>7. E: - Pero ¿te parece que quedó ahí?</p> <p>8. <b>M4 IPN</b> - Si, quedo ahí, claro, quedó ahí, Desafortunadamente nosotros no pudimos terminar el proyecto, porque el siguiente año no nos dieron la asignación, entonces estuvimos ahí, es más estuvimos en la revista nodos y nudos, con esa investigación, y fue algo importante, pero entonces no se llegó a lo más importante que es esta concreción de una propuesta de lo que es la Escuela Maternal y lo que es el IPN, y cómo podemos fortalecer ese trabajo, que a eso tenemos que apuntar.</p> <p>9. <b>M1 IPN</b> - Pues yo en ese momento no estaba en el colegio, yo ingreso al colegio hace cuatro años, respecto a ese proceso que he visto hace cuatro años solo de pronto eso que se tomó en un momento para ver ese empalme esa transición que hay entre la Escuela y el Colegio como lo expresa Rosy no fue</p>	<p>desde otros parámetros, la didáctica y la parte de la práctica y eso fue un trabajo enriquecedor pero lo mismo</p> <p>desafortunadamente nosotros no pudimos terminar el proyecto, porque el siguiente año no nos dieron la asignación.</p> <p>no se llegó a lo más importante que es esta concreción de una propuesta de lo que es la Escuela Maternal y lo que es el IPN, y como podemos fortalecer ese trabajo, que a eso tenemos que apuntar.</p> <p>esa transición que hay entre la Escuela y el Colegio como lo expresa Rosy no fue constante, en los cuatro años</p>	
--	--	--

<p>constante, en los cuatro años que yo llevo acá en el Colegio se han hecho dos reuniones, donde en la Escuela nos cuentan a grandes rasgos que se hace, nosotros también les comentamos, expresamos las fortalezas, expresamos las debilidades, pero pues realmente se queda ahí en el hablar, mas no en implementar una estrategia que nos permita enriquecer mucho más esas transiciones, se queda en el diálogo que se hizo un día y ya, entonces se han hecho dos reuniones, que son pues básicamente nos contamos que se hace, nos cuentan ellas como trabajan con los niños, pero así muy general, y nosotros le decimos que debilidades vemos en los chiquitos que llegan, como nos pueden ayudar en ese proceso, en ese acompañamiento, pero más allá de eso no se ha realizado algún proyecto, alguna propuesta de empalme, no se ha hecho, sino seguimos trabajando aislados, la Escuela trabaja a su forma de ver el sentido de la Educación Infantil y nosotros también trabajamos la Educación Infantil desde lo que ha proyectado el</p>	<p>que yo llevo acá en el Colegio se han hecho dos reuniones, donde en la Escuela nos cuentan a grandes rasgos que se hace, nosotros también les comentamos, expresamos las fortalezas, expresamos las debilidades, pero pues realmente se queda ahí en el hablar, mas no en implementar una estrategia que nos permita enriquecer mucho más esas transiciones, se queda en el diálogo que se hizo un día y ya</p> <p>se han hecho dos reuniones, que son pues básicamente nos contamos que se hace, nos cuentan ellas como trabajan con los niños, pero así muy general, y nosotros le decimos que debilidades vemos en los chiquitos que llegan, como nos pueden ayudar en ese proceso, en ese acompañamiento, pero más allá de eso no se ha realizado algún proyecto, alguna propuesta de empalme, no se ha hecho, sino seguimos trabajando aislados.</p> <p>La Escuela trabaja a su forma de ver el sentido de la Educación Infantil y nosotros también trabajamos la Educación Infantil desde lo que ha proyectado el</p>	
--	--	--

<p>proyectado el pedagógico y como lo han enfocado acá, así se trabaja, pero realmente tener un proceso de empalme no se ha logrado, tal vez por tiempos, porque no se ha hecho una propuesta que uno defina, bueno en este mes vamos a ir, como lo hacían antes, como lo están expresando mis compañeras, que ellas iban allá, que ellas venían acá, eso es importante de hacer para poder lograr un proceso de empalme y hacer reuniones más constantes, donde ellas vean la fortaleza que se tiene en el colegio, la fortaleza que tienen ellas, pero también como esas debilidades las podemos enriquecer tanto acá como allá, porque todos no somos perfectos, entonces pues eso es lo que yo he vivido en estos cuatro años frente a los procesos de la EM.</p>	<p>pedagógico y como lo han enfocado acá, así se trabaja. pero realmente tener un proceso de empalme no se ha logrado, tal vez por tiempos, porque no se ha hecho una propuesta que uno defina, bueno en este mes vamos a ir, como lo hacían antes, como lo están expresando mis compañeras, que ellas iban allá, que ellas venían acá, eso es importante de hacer para poder lograr un proceso de empalme</p> <p>hacer reuniones más constantes, donde ellas vean la fortaleza que se tiene en el colegio, la fortaleza que tienen ellas, pero también como esas debilidades las podemos enriquecer tanto acá como allá, porque todos no somos perfectos, entonces pues eso es lo que yo he vivido en estos cuatro años frente a los procesos de la EM.</p>	
---	--	--

## Anexo 2

El presente anexo constituye un ejemplo del proceso de análisis de contenido que se realizó a las entrevistas de las familias.

PROTOCOLO	RASGOS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS
<p><b>FAMILIA 4</b></p> <p>1. <b>E:</b> ¿Qué es lo que más destaca tanto de la Escuela Maternal como del IPN?</p> <p>2. <b>F4:</b> Bueno, de la Escuela Maternal, afortunadamente nuestro hijo tuvo la oportunidad de estar desde muy pequeño, desde los seis meses hasta los cuatro años, pues ahí se vivió un proceso muy interesante, lo que yo más rescato de ahí es la cercanía que hay entre las maestras y los niños y los padres de familia, digamos la oportunidad que hay cada vez que uno recoge los niños de escuchar a las maestras lo que ocurrió en el día, o sea ellas se toman el tiempo de contar todo lo que ocurrió, lo bueno, lo malo, lo que hay que mejorar, los avances que han tenido los niños, si pelearon, si comieron, si hicieron popo, o sea las cosas que parecieran más insignificantes, ellas se toman el tiempo de</p>	<p>lo que yo más rescato de ahí es la cercanía que hay entre las maestras y los niños y los padres de familia, digamos la oportunidad que hay cada vez que uno recoge los niños de escuchar a las maestras lo que ocurrió en el día, o sea ellas se toman el tiempo de contar todo lo que ocurrió, lo bueno, lo malo, lo que hay que mejorar, los avances que han tenido los niños, si pelearon, si comieron, si hicieron popo, o sea las cosas que parecieran más insignificantes, ellas se toman el tiempo de contar o sea todos los días, es un ritual, y yo creo que esa cercanía es algo muy valioso de la Escuela. y la cercanía con los niños,</p>	<p>¿Qué es lo que más destaca de la Escuela Maternal y el IPN?</p> <p><u>De la Escuela Maternal, la cercanía</u></p> <p><u>Del IPN, la diversidad de espacios físicos y distintos espacios de formación.</u></p> <p>¿Qué diferencias han identificado entre la Escuela Maternal y el IPN?</p> <p><u>IPN enseñanza de contenidos</u></p> <p><u>EM acompañamiento al desarrollo.</u></p> <p>¿Cómo han sentido el proceso de transición entre la Escuela Maternal y el IPN?</p> <p><u>No hay una articulación entre la EM y el IPN.</u></p> <p><u>Grandes cambios en las rutinas y las dinámicas de las Instituciones.</u></p> <p><u>No hay canales de comunicación con el IPN.</u></p> <p><u>No hay una articulación entre la EM y el IPN.</u></p>

<p>contar o sea todos los días, es un ritual, y yo creo que esa cercanía es algo muy valioso de la Escuela, y la cercanía con los niños, digamos que hay se ve un nivel de afectividad muy interesante, que de pronto en otros procesos educativos a esos niveles uno no ha escuchado que exista.</p>	<p>digamos que hay se ve un nivel de afectividad muy interesante, que de pronto en otros procesos educativos a esos niveles uno no ha escuchado que exista.</p>	
<p><b>3. E:</b> ¿Y de acá del IPN?</p>		
<p><b>4. F4:</b> Del IPN digamos lo que uno valora más es como la posibilidad de que los niños estén en muchos espacios diferentes, que tengan la posibilidad por ejemplo en los espacios de música, de educación física, esa posibilidad de que tengan maestros diferentes y estar en diferentes espacios por ejemplo los talleres es algo muy valioso porque se encuentran con otros niños, van cambiando, dan otras dinámicas, la posibilidad que dan por ejemplo de los cursos de natación, de las salidas pedagógicas, aunque en la Escuela Maternal eso también se viene haciendo, pero digamos que aquí se ve como de</p>	<p>Del IPN digamos lo que uno valora más es como la posibilidad de que los niños estén en muchos espacios diferentes, que tengan la posibilidad por ejemplo en los espacios de música, de educación física, esa posibilidad de que tengan maestros diferentes y estar en diferentes espacios por ejemplo los talleres es algo muy valioso porque se encuentran con otros niños, van cambiando, dan otras dinámicas. la posibilidad que dan por ejemplo de los cursos de natación, de las salidas pedagógicas</p>	



<p>una manera más intensiva, en el sentido de entrar al taller de granja de lleno tantos meses, eso me parece una posibilidad muy interesante para la formación de los niños.</p> <p>5. <b>E:</b> ¿Qué diferencias ha identificado entre la Escuela Maternal y el IPN?</p> <p>6. <b>F4:</b> Pues digamos que uno si encuentra sobre todo al principio muchas diferencias, pues lo que decía, la Escuela Maternal es un espacio digamos que las diferencias yo las veo más en términos de los mismos contextos y de las cercanías, por ejemplo tanto mi esposa como yo trabajamos en la Universidad, entonces ir a la Escuela Maternal es una cuestión de unas cuantas cuadras, entonces hay una cercanía y una posibilidad de interactuar más fácilmente, mientras que acá es más difícil digamos, y esas diferencias de contexto, de cercanías pues imprimen unas cualidades muy particulares, entonces</p>	<p>Entonces ir a la Escuela Maternal es una cuestión de unas cuantas cuadras, entonces hay una cercanía y una posibilidad de interactuar más fácilmente,</p>	
--	--	--

<p>digamos que en la escuela yo, pues digamos que si se ve una especie de ruptura en términos de la posibilidad de estar más al tanto en el día a día de lo que ocurre con los niños, digamos aquí por las dinámicas del IPN eso no es posible, y digamos que si faltaría unos canales de comunicación de pronto como una propuesta que uno haría es como unos canales de comunicación más cercanos entre padres de familia y profesores, en este caso las maestras porque si es algo que uno nota que hay una ruptura muy grande de eso que comentaba yo del día a día, que le cuenten a uno como le fue al niño, qué paso, que ocurrió, entonces aquí esa es una de las primeras diferencias que uno encuentra sustanciales y otra es que el proyecto de la Escuela es un proyecto más pensado en el desarrollo de los niños como niños, o sea desde el juego, desde la interacción con otros, de la socialización, y aquí uno encuentra un énfasis más centrado en lo académico, que el niño</p>	<p>Si se ve una especie de ruptura en términos de la posibilidad de estar más al tanto en el día a día de lo que ocurre con los niños,</p> <p>por las dinámicas del IPN eso no es posible, y digamos que si faltaría unos canales de comunicación</p> <p>una propuesta que uno haría es como unos canales de comunicación más cercanos entre padres de familia y profesores</p> <p>si es algo que uno nota que hay una ruptura muy grande de eso que comentaba yo del día a día, que le cuenten a uno como le fue al niño, qué paso, que ocurrió, entonces aquí esa es una de las primeras diferencias que uno encuentra sustanciales</p> <p>el proyecto de la Escuela es un proyecto más pensado en el desarrollo de los niños como niños, o sea desde el juego, desde la interacción con otros, de la socialización,</p> <p>aquí uno encuentra un énfasis más centrado en lo académico, que el niño aprenda a escribir su nombre,</p>	
---	---	--

<p>aprenda a escribir su nombre, que el niño aprenda a colorear, o sea eso obviamente es importante pero de pronto eso le da un status más académico a algo que a mi modo de ver debería ser más cuestión de que los niños sigan siendo niños, por ejemplo eso es una situación que nos parece a veces dificultosa, porque los niños están acá todo el día haciendo actividades académicas y de otra índole y llegan a la casa muchas veces a seguir haciendo tareas, entonces al final mi hijo a veces se rehusaba, porque decía o sea no quería, si?, entonces uno entiende que son tareas relativamente fáciles, de colorear, de recortar , pegar, pero de toda formas si eso ya lo han hecho todo el día en el IPN, como que uno diría los niños deberían llegar a descansar, a jugar, a ver un ratico televisión, a compartir con la familia, y eso ha sido una como una diferencia que uno nota muy fuerte, la Escuela más pensada en los niños como niños y aquí ya se piensa más los niños como estudiantes.</p>	<p>que el niño aprenda a colorear, o sea eso obviamente es importante, pero de pronto eso le da un status más académico a algo que a mi modo de ver debería ser más cuestión de que los niños sigan siendo niños,</p> <p>eso es una situación que nos parece a veces dificultosa, porque los niños están acá todo el día haciendo actividades académicas y de otra índole y llegan a la casa muchas veces a seguir haciendo tareas, entonces al final mi hijo a veces se rehusaba, porque decía o sea no quería, si?, entonces uno entiende que son tareas relativamente fáciles, de colorear, de recortar , pegar, pero de toda formas si eso ya lo han hecho todo el día en el IPN, como que uno diría los niños deberían llegar a descansar, a jugar, a ver un ratico televisión, a compartir con la familia, y eso ha sido una como una diferencia que uno nota muy fuerte</p> <p>la Escuela más pensada en los niños como niños y aquí ya se piensa más los niños como estudiantes.</p>	
--	--	--

<p>7. <b>E:</b> Y para finalizar, nos gustaría saber cómo familia ¿Cómo ha sido el proceso de transición entre la Escuela y el IPN?</p> <p>8. <b>F4:</b> Como lo mencionaba hace un rato, al principio fue muy difícil, por los horarios por ejemplo, en la Escuela hay un margen de entrada de los niños más amplia, entre las 7 de la mañana y las 8 y media; los niños tienen la posibilidad allá de desayunar, entonces digamos que pueden llegar a eso, a desayunar, luego a compartir con los amiguitos, y lo mismo uno podía ir por los niños pues prácticamente a cualquier hora después de las 2 de la tarde, cuando ya son más grandes, cuando son más pequeñitos pues ahí si era prácticamente a cualquier hora porque hay más margen de horarios; entonces cuando entra el niño al IPN pues hay unos nuevos horarios, hay que levantarse más temprano porque pasa la ruta, hay que desayunar en casa, entonces eso fue al principio muy difícil, él nos preguntaba , las</p>	<p>Cuando entra el niño al IPN pues hay unos nuevos horarios, hay que levantarse más temprano porque pasa la ruta, hay que desayunar en casa, entonces eso fue al principio muy difícil, él nos preguntaba, las primeras semanas sobre todo nos</p>	
--	---	--

<p>primeras semanas sobre todo nos preguntaba, porque me toca levantarme de noche, asumía que era de noche porque todavía estaba oscuro, y entonces cosas como esas fueron muy difíciles y lo que ya mencione, digamos la transición al IPN pues fue muy complicada en términos de que ya uno no tiene la posibilidad de interactuar tan frecuentemente con la maestra para saber qué es lo que está ocurriendo, como hay dinámicas nuevas, entonces siempre al niño le costó mucho adaptarse, pero finalmente se terminó digamos habituando a las nuevas rutinas, a las nuevas dinámicas del IPN, y digamos que el proceso en general fue muy interesante porque pues también aquí se brindan muchas otras posibilidades, la calidez de las maestras pues también hacen que los niños se sientan a gusto, y una de las cosas muy bonitas del IPN, es pues ya lo decía la posibilidad de la clase de música, la clase de educación física, y el espacio, definitivamente el</p>	<p>preguntaba, porque me toca levantarme de noche, asumía que era de noche porque todavía estaba oscuro, y entonces cosas como esas fueron muy difíciles.</p> <p>La transición al IPN pues fue muy complicada en términos de que ya uno no tiene la posibilidad de interactuar tan frecuentemente con la maestra para saber qué es lo que está ocurriendo, como hay dinámicas nuevas, entonces siempre al niño le costó mucho adaptarse.</p> <p>Finalmente se terminó digamos habituando a las nuevas rutinas, a las nuevas dinámicas del IPN, y digamos que el proceso en general fue muy interesante.</p> <p>Una de las cosas muy bonitas del IPN, es pues ya lo decía la posibilidad de la clase de música, la clase de educación física, Y el espacio, definitivamente el espacio físico, los salones, las zonas</p>	
---	--	--

<p>espacio físico, los salones, las zonas verdes, lo amplio que es el colegio, eso, digamos que cuando le niño vino a la inducción eso fue lo que lo enamoro, o sea dijo cuando voy al IPN porque él decía, porque el espacio físico es una cuestión muy muy muy interesante del Instituto y ha hecho que sea un lugar muy acogedor, pues obviamente junto al trabajo de las maestras y de los maestros que están a cargo de los niños, en este caso de jardín.</p>	<p>verdes, lo amplio que es el colegio, eso, digamos que cuando le niño vino a la inducción eso fue lo que lo enamoro, o sea dijo cuando voy al IPN porque él decía, porque el espacio físico es una cuestión muy muy muy interesante del Instituto y ha hecho que sea un lugar muy acogedor.</p>	
---	---	--

### Anexo 3

En el presente anexo se presentan los Diarios de Campo, que sirvieron de insumo para recoger las voces de los niños que realizaron el tránsito entre la Escuela Maternal y el IPN.

#### LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

#### PRÁCTICA VIII SEMESTRE

#### DIARIO DE CAMPO

**FECHA:** viernes, 10 de mayo de 2019

**LUGAR:** Instituto Pedagógico Nacional

**GRADO:** Jardín 1 y 3

**PARTICIPANTES:** Practicantes (Leidi Quevedo y Daniela Urrea); Niños (Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4, Participante 5, Participante 6, Participante 7, Participante 8)

**DOCENTES EN FORMACIÓN:** Leidi Quevedo, Daniela Urrea, Xiomara Sierra

**DOCENTE:** Sandra Marcela Durán Chiappe

No era un día común en el Instituto Pedagógico Nacional, las maestras estaban apresuradas "*Tomen rápido sus onces que tenemos acto cívico*" se escuchaba en los salones, al ritmo que van pegando con silicona manitas de pintura de los niños como regalo para el día de la madre. Los niños, sin comprender muy bien qué es eso del acto cívico, van tomando sus onces a las 7:00 am mientras van conversando entre ellos. En busca de un lugar para llevar a cabo la intervención con los ocho niños provenientes de la Escuela Maternal nos encontramos con espacios llenos de niños, maestras, dulces, escarcha y tarjetas de feliz día mamá, por lo que el único espacio para realizar la experiencia es la sala donde las profesoras suelen reunirse.

Los ocho niños se convocan en la sala y empiezan a mirar sus caras con algo de picardía y asombro. "*Hola amigo*" dice el participante 3 al participante 7, quien responde con la misma efusividad. Al iniciar con la experiencia nos presentamos y preguntamos "*¿Ustedes ya se conocían?*" Y mientras se van mirando unos con otros responden al unísono "*siii*"; manifiestan que estudiaron juntos en la Escuela Maternal antes de "*venir al Pedagógico*". Voces por aquí, voces por allá no dejan entender con claridad lo que quieren expresar, los niños en su emoción hablan al tiempo, unos se paran, otros miran por la ventana. Cualquier maestra podría frustrarse, pero teniendo en cuenta que son niños entre los 4 y 5 años y tomando a Piaget como referente, se encuentran en la etapa preoperacional, a la vez que en pleno auge del juego simbólico. Esto

evidencia un proceso complejo que comprende procesos cognitivos y corporales y que involucra todo un campo de exploración para los niños, pues es una etapa de egocentrismo en la que éste acepta su propio punto de vista como único y no acepta el de los demás. Cuenca, Gómez y Barba (2007, p.2) citando a Vygotsky y Piaget lo expresan así

Estas ideas se expresan con claridad en la concepción de J. Piaget en lo referente al egocentrismo en el pensamiento y el lenguaje infantil, pues el egocentrismo característico de estas etapas va desapareciendo en el proceso de socialización en la misma medida en que el pequeño necesita compartir su actividad con los demás niños, hecho este que ocurre generalmente, según él, en la edad escolar. Así pues, para este autor el egocentrismo es entonces un estadio intermedio en el desarrollo del intelecto entre el pensamiento autista y el dirigido. El carácter egocéntrico del pensamiento se expresa en el lenguaje; y, por tanto, el habla egocéntrica es un mero acompañamiento de la actividad infantil que llega a desaparecer para dar pie al habla interiorizada (Vygotsky, L. S., 1982).

Dado esto, nos cuestionamos acerca de la manera en que se está propiciando la experiencia y decidimos reorganizarla. Aunque esto nos lleva a cuestionarnos sobre la capacidad del tan mencionado “manejo de grupo” y sobre la capacidad de llevar a cabo la planeación, es importante resaltar que los niños y niñas no son robots a los cuales se les puede ordenar qué hacer, cómo pensar y cómo actuar, lo que vuelve incierto lo que ocurre en el aula. La capacidad de leer lo que ocurre allí y replantear en tan solo un segundo la planeación, se va adquiriendo con el tiempo, y es que eso es la práctica pedagógica, una lectura de realidades, una interpretación, en la que maestros y maestras buscan “transformar” y construir esas realidades. Realidades que de alguna u otra forma existen independiente de nuestra observación y que, al ser interpretadas desde la subjetividad, van construyendo esa alteridad del otro sin el cual no hay realidad. En este sentido la planeación puede y debe ser flexible de acuerdo con las dinámicas que se van dando en el aula. *¿De qué manera podemos propiciar un diálogo en el que los niños y niñas relaten sus vivencias sin que sea un interrogatorio?* Esta pregunta lleva a que decidamos realizar la experiencia con dos niños a la vez. Los primeros en pasar son el participante 3 y 4.

Al momento de preguntar acerca de la Escuela Maternal hacen referencia a los juguetes que había en los salones y al proyecto de aula trabajado en torno a los animales salvajes; el participante 3 expresa acerca de su profesora *“Mi profe no era tan bonita, porque algunas veces me portaba mal y me regañaba”*. Llama la atención este comentario, pues constantemente se hace alusión a la Escuela Maternal como un lugar en el que no ponen “límites” o que dejan hacer a los niños lo que



“ellos quieren”, pero esta frase del participante 3 demuestra que ante un mal comportamiento hay un llamado a la reflexión.

Al indagar acerca del IPN, hacen referencia a la estructura, por ejemplo, el participante 4 comenta que lo que más le gusta del colegio es el parque y la zona verde, mientras que al participante 3 hace referencia a la cafetería porque le dan verduras. También, al preguntar por las actividades de ambas instituciones los dos mencionan que en las dos aprendían y hacían lo mismo.

Los siguientes en ingresar a la sala son el participante 7 y 2, quienes mencionan que lo que más recuerdan de la Escuela Maternal era la biblioteca, la casa de muñecas y la piscina de pelotas. Al indagar por sus profesoras mencionan que tenían dos. El participante 2 afirma que lo que más le gustaba de sus profesoras era que los sacaban al parque.

Se destaca que, al igual que el participante 3 y 4, mencionan que lo que más les gusta del IPN es el parque. Llama la atención que al preguntar si hay algo que pudieran cambiar al IPN el participante 2 menciona: *“No me gusta cuando estamos en el salón, porque a mí me gusta estar en el parque”*. Para finalizar ingresan los participantes 1 y 5, quienes al igual que los otros niños, mencionan que lo que más recuerdan de la Escuela Maternal eran los juguetes y el parque. Al indagar si había algo que no les gustara de la Escuela Maternal ambos responden con una negativa y agregan que todo les gustaba.

Al igual que los anteriores niños indican que lo que más les gusta del IPN es el parque y los juegos. Para concluir, se les preguntó si habría algo que les gustaría cambiar al IPN y mencionan que los salones con más juguetes y que tuvieran más espacio para jugar.

No ingresan a la sala los participantes 6 y 8 ya que manifiestan negativa a hacerlo.

Uno de los aspectos que llama la atención acerca de esta primera experiencia con los niños es la mención constante que hacen acerca del juego y los juguetes y cómo lo relacionan positivamente con ambas instituciones. *¿Qué puede significar que, para los niños, la Escuela Maternal tenga muchos juguetes y por qué los recuerdan?*

Algunos podrían cuestionar si el sentido de ir al colegio es “solo a jugar”, pero si se analiza el juego desde una perspectiva mucho más profunda se comprenderá la importancia que tiene en la vida de los niños y no como un instrumento “para” sino por el contrario, como la oportunidad que tienen los niños de ser y de disfrutar, de leer el mundo, de comprender su lugar en él y de construir significados y para aprehender su cultura. Como se plantea en el Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito

Winnicott (1982), expone que para “entender la idea del juego resulta útil pensar, en la preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño. El contenido no importa. Lo que interesa es el estado de casi alejamiento, afín a la concentración de los niños mayores y de los adultos. El niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad, y en la que no se admiten intrusiones” (p.76). En el juego el niño está en un lugar diferente que le permite crear, imaginar, soñar. (2013, p. 52)

Dicho esto, el juego en la vida de estos niños es fundamental y lo consideran como parte esencial de su vida.

Hay silencio en los salones, a excepción de ocho vocecitas que hacen eco en el salón de Jardín 1. Los niños y las maestras se encuentran en el acto cívico, lo que lo convierte en el espacio adecuado para llevar a cabo la segunda parte de la experiencia. Se les hace entrega de una hoja en la que se les pide dibujen primero lo que más les gustaba de la Escuela Maternal y por el otro lado, lo que más les gusta del IPN.

Este fue el resultado:

#### *Participante 1*



**IPN:** Este es el parque con muchas flores

**Escuela Maternal:** Es una muñequita en el piso. Los juguetes

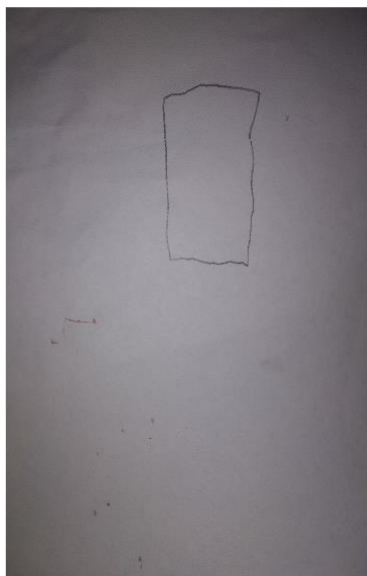
**Participante 2**

**IPN:** Hice el parque, el rodadero y el otro



**Escuela Maternal:** Este es el pasto, esta es la casita y el rodadero y esta es la piscina de pelotas. Aquí podía entrar en la casa, deslizarme y jugar.

rodadero. Me puedo deslizar

**Participante 3**

**IPN:** Los libros



**Escuela Maternal:** Mi mamá

*Participante 4*

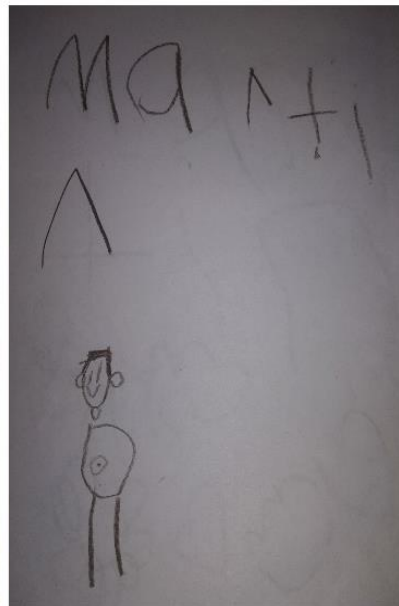
**IPN:** Una ballena (No quiere decir)



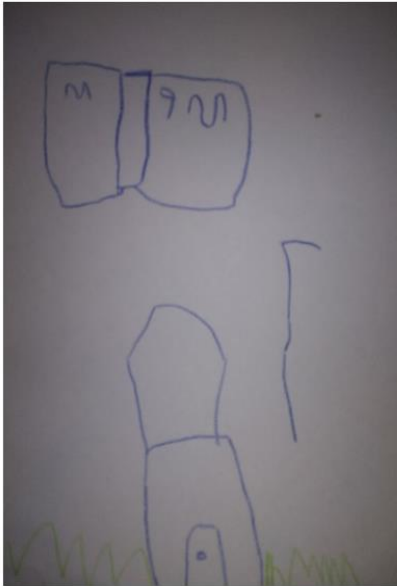
**Escuela Maternal:** Los corazones que había en la escuela maternal

*Participante 5*

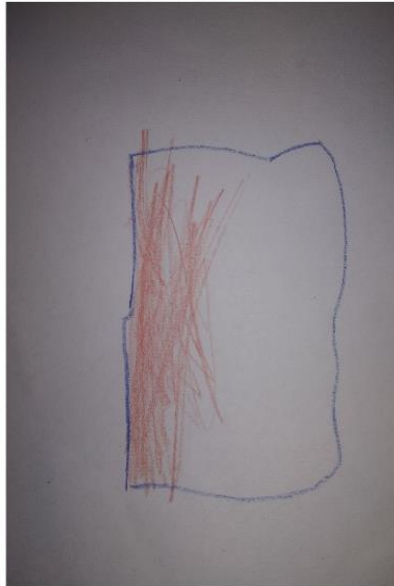
**IPN:** La casita de juguetes de acá. El muñequero.



**Escuela Maternal:** Los muñecos con los que jugaba

*Participante 6*

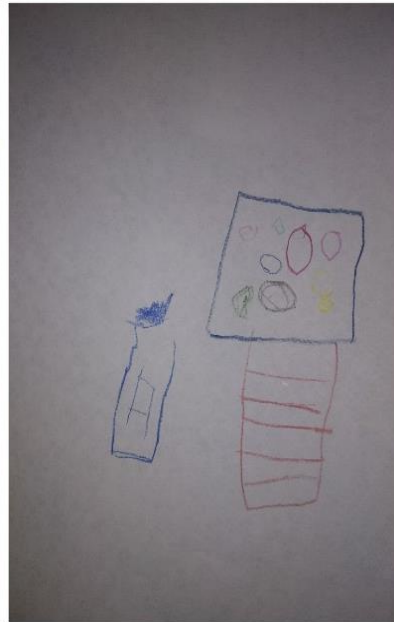
**IPN:** La arenera porque es muy chévere.



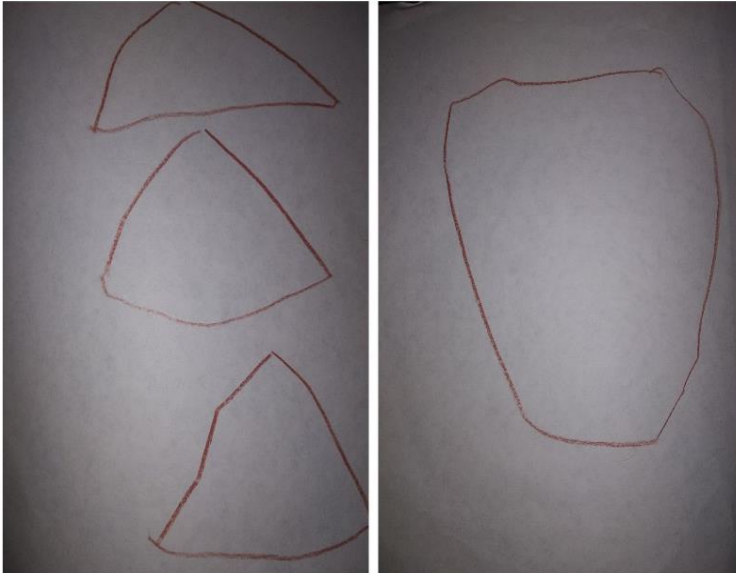
**Escuela Maternal:** La casita, el pasto y los cuentos.

*Participante 7*

**IPN:** El arenero y el rodadero. En el arenero puedo hacer castillos de arena.



**Escuela Maternal:** La piscina y el rodadero. La piscina tenía muchas pelotas de colores y se las tirábamos a los otros amigos.

*Participante 8*

**IPN:** Un círculo y un color rojo.  
recogía.

**Escuela Maternal:** Esa es mi mamá. Me gustaba cuando me

Llama la atención, de esta segunda experiencia, la referencia y mención que hicieron todos los niños acerca del parque en el IPN, lo que podría significar que éste permite el reconocimiento del cuerpo como un lenguaje con el que se expresan, se comunican y se relacionan e interactúan con otros, y como posibilidad de habitar su colegio de una manera particular y muy significativa.

Por otro lado, desde este primer ejercicio de indagación se empiezan a evidenciar algunos aspectos fundamentales que deben tener ambas instituciones si desean que sus transiciones sean adecuadas. Como el lugar del juego en la transición de la Escuela Maternal al IPN, el movimiento al aire libre, el espacio de diálogo con los otros, la posibilidad de reencuentro con los compañeros de la Escuela Maternal.

Para concluir, consideramos este un primer ejercicio de acercamiento a las voces y sentires de los niños con respecto a ambas instituciones, lo que brinda luces en el trabajo indagatorio que se viene realizando y que nos permite conocer la perspectiva de los niños, quienes son unos de los protagonistas fundamentales en las transiciones, concepto que según Fabian y Dunlop

Actualmente, la transición educativa se define como el proceso de cambio que realizan los niños de un lugar o etapa educativa a otra con el tiempo (Fabian & Dunlop 2002). Los cambios en las relaciones, el estilo de enseñanza, el entorno, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje en sí, se combinan en momentos de transición generando demandas intensas y aceleradas (2007, p. 3).

Dicho lo anterior, y entendiendo al niño y a la niña como sujetos culturales y sociales, es necesario realizar una nueva experiencia para ahondar en la perspectiva que tienen los niños sobre la Escuela Maternal, el IPN y lo que allí ocurre.

## Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, Secretaria Distrital de Integración Social, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Instituto Distrital de Recreación y Deporte – IDR, Instituto Distrital de las Artes – Idartes e Instituto colombiano de bienestar familiar – Regional Bogotá. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/3062/1/Lineamiento%20Pedag%C3%B3gico.pdf>
- Barba, M., Cuenca, M. y Gómez, A., (2007) Piaget y L. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista iberoamericana de Educación*. N°42/7. Cuba: OEI.
- Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2006). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147463>
- Rosas D. Ricardo (2018) *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces / 1a ed. 2ª reimpr.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.