

Recibido:
2/12/2023

Aceptado:
11/12/2023



Experiencias de niños y niñas cuando hacen su pasaje por el grado transición

Experiences of Boys and Girls during
their Transition to Kindergarten

Cecilia Rios Cataño¹

Cómo citar:

Rios, C. (2023). Experiencias de niños y niñas cuando hacen su pasaje por el grado transición. Revista Sennova: Revista Del Sistema De Ciencia, Tecnología E Innovación, 7(1)41-57. <https://doi.org/10.23850/23899573.6037>.

RESUMEN

Esta investigación se ocupa de comprender las experiencias que viven un grupo de niñas y niños de un colegio privado del municipio de Cauca (Antioquia) en su pasaje por el grado Transición. Se eligió un diseño cualitativo con enfoque hermenéutico; las narrativas de un grupo de niños y niñas fueron las fuentes para la generación de información y su análisis permitió saber que para cada uno ese pasaje representa un sentido particular, diferente: por ello la experiencia no se podrá planificar, ni anticipar, ni generalizar. Se halló que las transiciones educativas están vinculadas con emociones intensas, momentos de incertidumbre, miedos, encuentros y desencuentros que involucran a distintos agentes educativos, por los cambios de escenario, las relaciones con nuevos adultos, pares, espacios, materiales e interacciones. Se encontró también que (1) niños y niñas viven duelos por la separación de la familia y pérdidas relacionadas con el jardín, (2) significan los espacios del colegio como lugares de diversión, escape a la mirada de la maestra, toma de ciertas decisiones, encuentros, pero también miedos, resistencias y fantasías, (3) las tareas representan expectativas, retos, disgustos y malestares, (4) los sentidos atribuidos están muy vinculados a los discursos de las familias. Aunque en lo narrado por los y las participantes aparecen esas expresiones relacionadas con distintos sentimientos, no se trata de evitarles el sufrimiento, ni la escolarización sino acompañarlos para que hagan este pasaje de la mejor manera posible.

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

ABSTRACT

This research is concerned with understanding the experiences of a group of children from a private school in the municipality of Caucasia (Antioquia) in their passage through the Transition grade. A qualitative design with a hermeneutic approach was chosen; the narratives of a group of boys and girls were the sources for the generation of information and their analysis allowed knowing that for each one this passage represents a particular, different meaning: therefore, the experience cannot be planned, anticipated or generalized. It was found that educational transitions are linked to intense emotions, moments of uncertainty, fears, encounters and misunderstandings involving different educational agents, due to changes in the scenario, relationships with new adults, peers, spaces, materials and interactions. It was also found that (1) boys and girls experience grief due to separation from the family and losses related to the kindergarten, (2) the school spaces are places of fun, escape from the teacher's gaze, making certain decisions, encounters, but also fears, resistances and fantasies, (3) the tasks represent expectations, challenges, displeasure and discomfort, (4) the meanings attributed are closely linked to the discourses of the families. Although these expressions related to different feelings appear in what is narrated by the participants, it is not a matter of avoiding suffering or schooling, but rather of accompanying it.

Key words: *Educational transitions, senses, experience.*

1. Planteamiento del problema

El tema de las transiciones es un fenómeno que ha venido cobrando relevancia en las últimas décadas y Colombia no es ajena a los debates que muestran la importancia de los primeros años de vida y el impacto social, económico, cultural y educativo que tiene tanto su atención como su desatención.

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

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

Basta dar una mirada a los reportes del Ministerio, del DANE o de otras organizaciones (*Lo primero es lo primero*) para ver que persisten problemas de vieja data relacionados con la calidad en la oferta, los niveles de inequidad en los recursos, la fragmentación y desarticulación, la deserción y la repitencia; problemas que han sido objeto de investigaciones.

Por su parte, las investigaciones señalan que la desarticulación relacionada con el paso entre el nivel Inicial y el grado Transición se refiere entre otros asuntos a: las diversas formas de trabajo que se han establecido en uno y otro, pues en primera infancia se espera que sean las actividades rectoras las que orienten el trabajo con los niños y niñas; mientras que en Transición se propone trabajar por dimensiones del desarrollo infantil apoyados en lo que proponen los

Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) y en primero por áreas (Matemáticas, Lenguaje, Ciencias, entre otras).

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

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

También se observa una división entre posiciones, concepciones y prácticas en las instituciones públicas y privadas respecto a lo que se considera debe saber un niño de transición para que pueda pasar al grado primero. Así mismo, el MEN (2014) establece que en transición “el acompañamiento no está centrado en la preparación de los contenidos y temas que se van a ver en los siguientes niveles” (p.7). Esto hay que tenerlo presente porque los y las maestras(os) de transición se ven cuestionadas en la medida en que se espera que los niños y niñas lleguen con unas competencias y contenidos al grado primero.

Con estos elementos generales entro a mostrar cual es el interés investigativo que anima este trabajo. Desde mi experiencia como docente del grado transición y en mi recorrido por algunas instituciones del municipio de Caucasia empecé a observar cómo cada año una y otra vez los niños y niñas provenientes de sus familias, jardines infantiles o Centros de Desarrollo (CDI), enfrentan de diversas maneras su pasaje por el grado Transición. Es así como el llanto, la negación, la resistencia, la angustia y diversas justificaciones con la pretensión de quedarse en casa, se convierten en dificultades para la familia, maestras, niños y niñas. Estas manifestaciones, en ocasiones son naturalizadas por las maestras pues asumen que es “normal” “que le sucede a la mayoría” y que son

expresiones de lo que representa la separación de la familia, el cambio de institución o el ingreso a la escuela.

Por otra parte, cada institución presenta unas apuestas que tienen que ver con sus concepciones de educación de los niños y niñas y de lo que deben saber. Estos debates son necesarios porque son la oportunidad para conocer distintas posiciones, interrogar diversos intereses, acercarse a las representaciones, sentidos y experiencias de pasaje por el grado Transición en la voz de los niños y niñas.

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

2. Antecedentes

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

Se identificaron numerosas publicaciones entre los años 2007 y 2020. Entre ellas, 19 investigaciones, todas desde el paradigma cualitativo; nueve son del ámbito internacional: tres de España, una de México, una de Perú, una de Uruguay; una de la OEA (EE. UU 2009), una de Unicef (Argentina 2011) y un informe chileno para un simposio (2007). En Colombia se hallaron 10 investigaciones: cuatro de maestría, una de doctorado y una de pregrado; además cuatro artículos de revista derivados de investigaciones. Lo cual indica como lo señalan

Castro, Argos y Ezquerra (2015) que “el estudio de la transición entre educación inicial y educación [formal] ha sido una temática de investigación creciente en las últimas décadas con estudios que, recogen las continuidades y discontinuidades que afrontan los pequeños en la escolaridad obligatoria” (p. 32).

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

3. Metodología

Esta investigación asumió un diseño cualitativo y un paradigma hermenéutico al ser el enfoque más atento y comprensivo de la excepcionalidad, la incertidumbre y el acontecimiento. Para escuchar acerca de los sentidos que los niños y niñas atribuyen a sus experiencias de pasaje por el grado Transición se eligió las técnicas del Enfoque Mosaico comprendidas, según Clark y Moss (2006), como un multimétodo que se enfoca en comprender y escuchar las voces de los niños, este método representa la unión de varios métodos como son la fotografía, los recorridos, las conversaciones sobre sus experiencias y el dibujo.

Esta investigación se realizó en el municipio de Caucasia Antioquia, en un colegio privado, la población participante fue un grupo de 17 alumnos: 10 niñas y 7 niños del grado Transición entre 5 y 6 años de edad.

4. Resultados

El pasaje como pérdida/duelo

En palabras de los niños y niñas estas pérdidas están relacionadas con el paso del jardín a transición, la separación de la madre, de amigos e incluso de la profe de jardín; el cambio de espacio (de la casa al colegio, del jardín al colegio), las rutinas: *mi otra escuela de antes era más divertida que esta (P-11)*; *no quería venir al colegio, quería a mi mamá y mi casa (P-17)*; *esta escuela hay veces es difícil, a veces lloro (P-7)*.

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

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

Es importante advertir que no se trata de negar el sufrimiento en los niños, sino de las posiciones que asumimos como maestros cuando frente al mismo banalizamos, naturalizamos, patologizamos o diagnosticamos. El llamado es a que el maestro como un acto de compasión decida “acompañar y acoger, situarse al lado del que sufre” (Mèlich, 2010, p. 88) con una conversación, un no dejar solo o simplemente hacer presencia para hacer con la imposibilidad, lo incierto y el sufrimiento. Ante esto, es preciso preguntarse ¿Qué posición estamos asumiendo las maestras frente al sufrimiento de los niños y niñas?

¿En la cotidianidad de la escuela de qué maneras las maestras acompañamos los tránsitos de los niños y niñas? Preguntas que apuntan a pensar que las maestras podemos asumir distintas posiciones y maneras de acompañar los tránsitos que tendrían diversos efectos.

Espacios que encantan

En sus narrativas se refieren especialmente a la cafetería que se convierte para ellos en un espacio donde pueden tomar decisiones: *“comprar lo que quieren” (P-6)* y tener acceso a un lugar para grandes: *miren allá en la cafetería están los grandes (P-11)*. Sentir que cuando están en Transición pueden hacer y acceder

a ciertas cosas a las que antes no podían, marca una ruptura y una especie de rito de paso: *cuando uno está en Transición uno ya puede venir solo a la tienda y los papás le dan a uno plata para comprar dulces (P-4)*. Es decir, es como un pasaje en el que hay mayor libertad y posibilidades, se sienten más grandes y con libertad de decidir acerca de algunas cosas que antes no hacían.

Es interesante el sentido que los niños y niñas atribuyen al espacio de la cafetería, que se asocia con el dejar de ser bebés para convertirse en niños que pueden acceder a ella como el resto de los estudiantes grandes: *ya nosotros no somos bebés ... podemos correr, jugar y comer lo que uno quiere. (P-11)*. Por otra parte, asumen la responsabilidad del cuidado y manejo del dinero; además disfrutan de la compañía de sus mejores amigos. *A mí me gusta venir a la cafetería porque uno se puede ... sentar con los amiguitos que uno quiere ... con sus mejores amigos (P-6)*.

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

Otro espacio referido en sus narrativas fue la piscina que representó para los niños y niñas un lugar muy atractivo de juego, de aprendizaje, de diversión, de encuentro con los amigos. La mayoría de ellos expresaron que es el lugar más atractivo del colegio: *Para mí lo mejor del colegio y de venir es la piscina, me encanta bañarme, quiero traer todos los días la ropa de baño. (P-16, P-11, P-9, P-6, P-2)*. La piscina también se convierte en un espacio para el encuentro y el compartir con los amigos: *es estar con mis amigos, jugar y divertirme (P-17, P-11)*.

La responsabilidad de cambiarse tanto para entrar como para salir de la piscina, amarrarse los cordones de los zapatos es otro sentido expresado por dos participantes: *ya uno solo se tiene que ponerlos zapatos y aprender a amarrarse los cordones, por eso ya uno está grande (P-8)*. *Ya somos unos niños grandes porque ya nos toca vestirnos nosotros solos cuando venimos de la piscina, y ya la profe no nos cambia (P-12)*. Calzarse, amarrarse y vestirse son tres acciones a las que los niños atribuyen el sentido de ser grandes.

Por su parte, la biblioteca es un espacio que tiene un sentido diferente al de los adultos, pues los niños y niñas lo usan, apropian, experimentan y valoran como un lugar de disfrute, porque pueden bailar, armar fichas, tocar el *tambor*

(P-15, P-17, P-3): *En la biblioteca bailamos y cantamos lo que nos gusta (P-16). En ella se divierten, juegan y pueden correr por todas partes (P-2).* Además, pueden acceder a los libros y a los cuentos: *Y uno en la biblioteca lee unos cuentos con unos muñequitos bien lindos uno imagina que está en otro mundo (P-1).* Como puede verse los niños se refieren a este espacio y le dan un uso diferente a lo establecido, a veces por iniciativa de ellos mismos y otras a partir de unas intencionalidades de la maestra.

En las narrativas de los niños y niñas la cancha representa un lugar para el juego, la exploración, la diversión y para crear historias: *a mí me gusta mucho la cancha, porque uno viene a jugar... correr y subimos allá arriba, lejos donde está nuestro refugio (P-5).* Como puede verse una parte de la cancha se convierte en un refugio que les permite estar por fuera de la mirada y del control del adulto, es algo así como un espacio conquistado que marca simbólicamente un desmarcarse de los adultos y salirse de aquellos lugares donde están todos y evadir la presencia del adulto.

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

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

Espacios que desencantan

La puerta de entrada o la reja es un objeto asociado a dinámicas de control, de acceso, de pertenencia, de encierro, de cuidado, de separación con el afuera y de liberación de la rutina escolar. Los y las participantes expresan: *En la reja de la puerta está la profe Nana, ella siempre esta allá para recibir a los niños que vienen a este colegio, y te regaña si te portas mal y no te deja salir (P-15)*. El sentido de liberación de lo escolar es descrito por un participante: *cuando pasamos la reja ya no tenemos que hacer tareas (P-8)*. Pero también representa una forma de separación: *en la puerta tú te despidas de tus papás, te pones triste y ya no te puedes ir para tu casa (P-7)*. Se aprecia en sus narrativas la disposición de los espacios también ofrece a los niños y niñas la posibilidad de indagar, aprender, jugar, experimentar; son lugares que no se reducen a un espacio físico, sino que son vivenciados y cargados de sentidos.

Bienestares y malestares

En las voces de los niños y niñas hacer tareas es lo más importante y lo más nombrado por ellos, pareciera ser que realizarlas le da sentido a su presencia en el colegio. Es oportuno aclarar que las tareas, para los y las participantes, son aquellas actividades académicas que realizan durante su rutina escolar y que nombran como “tareas”. Hacer tareas de verdad significa en sus términos que: *en jardín hacíamos tareíitas (P-8)* que ahora es distinto porque ya están más grandes, porque *ya sabemos esas cositas de jardín (P-1)*.

Los niños y niñas ahora en transición califican lo que hacían en jardín como “tareíitas” de menor valor. Estar en transición representa ser más grandes, hacer tareas más “difíciles”, en vez de “jugar todo el tiempo” y “ver videíitos”. Esto significa una ruptura fundamental sobre todo porque han hecho un pasaje en donde sienten que han crecido y son otros.

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

En ese primer grupo expresan: *A mí sí me gusta la tarea, me encanta hacer todas las tareas (P-1 y P-5)*. Vinculado a lo anterior está el aprender los números, las letras y las vocales porque la profesora enseña: *Yo vengo a este colegio a*

aprender todos los números, las letras y las vocales, yayo me las sé y también leer algunas que mi otra profe me enseñó (P-8).

A pesar del gusto por las tareas algunos niños refieren que se cansan, les duele la mano o el dedo o son muy largas: *hay que hacer mucha tarea larga, a veces me gusta otras veces me canso y me duele el dedito, (P-9).*

En la tercera posición los niños y niñas son enfáticos en decir que no les gusta hacer tareas y argumentan que son aburridas, largas, abundantes y difíciles. *A mí no me gusta la tarea porque las vocales son muy aburridas (P-10) ... no me gusta ... hacer tareas y tareas (P-12).*

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

Las tareas representan un punto importante de discusión y reflexión no solo para los niños sino también para las maestras, familias e institución quienes solicitan constantemente a la maestra que las mande ya los niños y niñas que cumplan con ellas.

Por el lado de las familias es significativo que esperen un aprendizaje rápido de la lectura y escritura de sus hijos, quienes fuera de la jornada escolar asisten a refuerzos para acelerar este proceso; también les enseñan a leer y a escribir en la casa y piden tareas para sus hijos. Por el lado de la institución está la preocupación por las pruebas estandarizadas y por mantener el estatus del colegio en el municipio, por eso desde la administración una de las exigencias que se hace a las maestras es preparar a los niños desde Transición para las pruebas SABER del grado tercero, es decir, hay una preocupación por la competencia, el eficientísimo y el progreso. Y desde los niños y niñas la curiosidad, el acceso a la cultura, estrenar sus útiles escolares, trabajar con los amigos, aprender a leer y a escribir son algunas de las razones que dan sentido a su pasaje por el grado.

Transición.

En síntesis, el pasaje de educación inicial a transición y a otros grados representa para los niños y niñas bienestares, malestares, encuentros, desencuentros, retos, que no solo les compete a ellos, sino también desafíos para las maestras y las instituciones de tal manera que puedan hacer de los mismos una apuesta formativa.

5. Conclusión

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

Como puede verse la transición está acompañada por incertidumbre, inestabilidad y temor a las que se ven enfrentados los niños y niñas, las cuales tienen efectos que no podemos anticipar con exactitud porque para cada uno ese pasaje representa situaciones, retos y desafíos distintos, de ahí la responsabilidad de las maestras en el sentido de cuándo y cómo acompañar a los niños y niñas.

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

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

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

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

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

Sus voces se convirtieron en la fuente principal para la generación de información, lo cual permitió identificar en sus narrativas asuntos relacionados con los espacios, los tiempos, los materiales, las interacciones y el trabajo en el aula, además de lo que hemos nombrado como permanencias relacionadas con las rutinas y las rupturas referidas a nuevas responsabilidades, pérdidas y en general lo que para ellos representa lo nuevo, la separación de la familia, del jardín, la maestra y sus compañeros.

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

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

6. Referencias bibliográficas

- Abello, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 929-947. ISSN: 1692-715X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614015>.
- Bárcena, F., Larrosa, J., & Mélich, C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 233-259.
- Barrera, S y Sáenz A. (2018). Los propósitos del Grado de Transición 1: un análisis documental desde las políticas educativas (Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Javeriana)
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, XXXVII (148), 24-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13236858003>
- Clark, A y Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau and Rowntree Foundation
- Cerda, H. (1996). Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, 19-26.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (1963) [Decreto 1710, Art. 9, 1963]: Por medio del cual el nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, Bogotá, Colombia, Julio 25 de 1963.
- (1994) [Decreto 1860 agosto 3 de 1994]: por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. DANE Boletín Técnico Educación Formal (2020) https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf
- Escalante, E. (2013). La perspectiva ricœuriana y el análisis de las narrativas. *Fundamentos en Humanidades*, XIV (27), 175-192.
- Fandiño, G., Durán, S., Pulido, J., Cruz, E. (2017). Creencias sobre educación infantil en maestras de Bogotá Colombia. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 101-111.

- Flórez, S. (2022). Conferencia Nacional: Cruces y tensiones entre la educación inicial y la educación escolar- Encuentro primera infancia- El Parche Maestro.
- Frigerio, G (2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas- Videoconferencia programa ser con derechos.
- Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* 1ra edición- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-40.
- Kuperman, L. (2021). La poética del oficio entre el derecho a ser oído y el derecho de escuchar. En Frigerio, G.& Korinfeld, D. *Cosas dichas y desdichas. A propósito de los oficios del lazo*. Buenos Aires-Argentina - Ediciones Seisdedos.
- Malajovich, A. (2017). Enseñar en la educación inicial: Saberes, reflexiones y propuesta. En Redondo, P & Antelo, E. (2017). (Comps). En *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Malajovich, A (2020) Conferencia inaugural "El sentido de la educación inicial". Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Mélich, J. (2010). *Ética de la compasión*, España, Barcelona, Ed, Herder.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998) Lineamientos Curriculares de la Educación Preescolar.
- (2015). ¡Todos listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo. Bogotá.
- (2017). Derechos Básicos de aprendizaje Transición.
- (2017) Bases Curriculares de la Educación Inicial y Preescolar. Referentestécnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral.
- Primero lo primero (2021). PrimeraTransición: Cómo evitar la deserción escolar. <https://primeroloprimerlo.co/es/prime-ra-transicion-como-evitar-la-deser-cion-escolar/>
- Pitluk, L. (2016). *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria*. En Brener, G. (2016). La articulación como puente. Una singular oportunidad para revisar prácticas y concepciones escolares. Argentina, Homosapiens Ediciones.
- Runge, A. (2015). Los espacios pre-escolares vivenciados y narrados por niños y niñas: Estudios sobre la formación de la infancia desde un enfoque fenom-

- enográfico- narrativo. En Murillo, G. (2015) *Narrativa de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas, alternativas de una relación compleja*. Paidós Cuestiones de Educación.
- Rossemberg, F & Torrado, M. (2009). *Retos para las políticas públicas de primera infancia*. Univ. Nacional de Colombia
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador

SENNOVA



Robótica