

Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad*

Rocío Abello Correa**

Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Javeriana de Colombia y asesora de educación del Cinde.

• **Resumen:** *Esta investigación problematiza las transiciones al inicio de la escolaridad, en la búsqueda de construir sentido, en una escuela privada en Bogotá. El problema de investigación versa en torno a las expectativas y a las problemáticas que enfrentan los niños y niñas desde su perspectiva, y las que enfrentan los padres y madres, los maestros y maestras, los directivos docentes y las expertas en el campo educativo. Exploro si la institución tiene o no directrices educativas que las faciliten, incidiendo en la capacidad de aprender a aprender de los niños y niñas y contribuyendo a garantizar su retención en la institución educativa. La opción epistemológica es histórico-hermenéutica. Los recursos procedimentales utilizados son los grupos focales, talleres de dibujo y narración y entrevistas semiestructuradas. El recurso metodológico para hacer el análisis de la información recolectada es la triangulación. Las producciones textuales de los distintos actores las trabajo combinando elementos del análisis socio semántico y la lógica de emparejamiento (pattern- matching).*

Identifiqué que el Colegio no cuenta con directrices institucionales para el manejo de las transiciones, pero tiene una cultura institucional que favorece prácticas de articulación que inciden positivamente en la capacidad de aprender a aprender de los niños y niñas con quienes trabajé. A partir del análisis de resultados, formulo varios interrogantes que orientan la construcción de sentido acerca de las transiciones a partir de las tensiones entre la continuidad y la discontinuidad, lo convergente y lo divergente y lo dominante y lo emergente en la cultura. Finalmente, hago sugerencias para el diseño de posibles directrices educativas que contribuyan al manejo de las transiciones.

Palabras clave: calidad, educación, transiciones, articulaciones, directrices

* Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. Una experiencia de construcción de sentido”, presentada por la autora para optar el título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales-Cinde, desarrollada entre junio del 2006 y noviembre del 2008, y aprobada mediante acta de grado N° 21 del 22 de Noviembre del 2008.

** Psicóloga, Máster en Educación y Desarrollo Social y Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Correo electrónico: rocioabello@hotmail.com

educativas, capacidade de aprender a aprender.

Construindo sentido sobre as transições ao começo da escolaridade

• **Resumo:** *A pesquisa problematiza as transições ao começo da escolaridade, na busca de construir sentido, numa escola de Bogotá, Colômbia. O problema da pesquisa gira em torno às expectativas e às problemáticas enfrentadas pelas crianças desde sua perspectiva, e aquelas enfrentadas pelos pais, os professores, os diretivos docentes e as expertas no campo educativo. Se explora si a instituição tem ou não tem diretivas educativas que as facilitem, incidindo na capacidade de aprender a aprender das crianças e contribuindo a garantir sua retenção na comunidade educativa. A opção epistemológica é histórico-hermenêutica. Os recursos procedimentais utilizados são os grupos focais, workshops de desenho e narração, como também de entrevistas semi-estruturadas. A triangulação é o recurso metodológico para fazer a análise da informação reunida. As produções textuais dos diferentes atores são processadas mediante a combinação de elementos da análise sócio-semântica e a lógica de emparelhamento de padrões (pattern-matching).*

Se pude constatar que a escola não tem diretivas institucionais para tratar as transições, mas tem uma cultura institucional que favorece as práticas de articulação que têm um efeito positivo na capacidade de aprender a aprender das crianças que participaram neste trabalho. A partir da análise dos resultados, varias questões foram formuladas para a construção do significado acerca das transições a partir das tensões entre a continuidade e a descontinuidade, da convergência e a divergência, e a dominância e a emergência na cultura. Finalmente, se fizeram algumas sugestões para o desenho de diretivas educativas possíveis que contribuam ao tratamento das transições.

Palavras chave: qualidade, educação, transições, articulações, diretivas educativas, capacidade de aprender a aprender.

Constructing meaning about transitions at the beginning of schooling

• **Abstract:** *This research problemizes the transitions that take place at the beginning of schooling, with the aim to construct meaning, at a private school in Bogotá, Colombia. The research problem turns around the expectations and problematizations undergone by children from their own perspective, as well as those undergone by parents, teachers, educational administrators and experts. It is determined whether the institution has educational directives or not to facilitate those transitions, that will have an impact in the children's capacity to learn how to learn and will guarantee their retention at school. The epistemological option is historical hermeneutic. The procedure resources used are focus groups, drawing and narration workshops, as well as semi-structured interviews. Triangulation was the methodological resource for the*

analysis of the data collected. The textual productions from the various actors are processed through the combination of the elements of the socio-semantic analysis and the pattern-matching logic.

It was stated that the institution does not count on institutional directives for the transitions, but it has an institutional culture that enables the articulation practices that have a positive impact on the capacity to learn how to learn of the children that participated in the study. From the analysis of the results, various questions were asked about the transitions resulting from the tensions between cultural continuity and discontinuity, convergence and divergence, and dominance and emergence. Finally, some suggestions to design possible educational directives that will contribute to handling transitions were made.

Keywords: quality, education, transitions, articulations, educational directives, capacity to learn how to learn

-1. Introducción. -2. Justificación del problema. -3. Metodología. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

Primera versión recibida noviembre 27 de 2008; versión final aceptada mayo 22 de 2009 (Eds.)

1. Introducción

En la apuesta investigativa busco responder la pregunta sobre qué expectativas tienen los niños y niñas, los padres y madres de familia, los maestros y maestras y los directivos docentes frente al cambio. Por otra parte, pretendo explorar si la institución educativa tiene directrices explícitas e intencionalmente formuladas para orientar acciones de articulación que favorezcan el proceso a los niños y niñas, y si éstas tienen incidencia en la capacidad de *aprender a aprender* de los niños y niñas. Esto, con el objeto de construir sentido sobre el fenómeno de las transiciones a partir de las tensiones entre la continuidad y la discontinuidad, lo convergente y lo divergente y lo dominante y lo emergente en la cultura. Busco hacer recomendaciones sobre las acciones de articulación horizontal y vertical para facilitarlas en los contextos del trabajo con niños y niñas, con padres y madres de familia, entre maestros y maestras, desde la perspectiva de los directivos docentes, desde la institución en su conjunto. Por último, quiero identificar los retos que, en materia de transiciones, afronta la formulación de directrices normativas para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas.

Es importante aclarar que, dados los intereses comprensivos de la investigación, hice el trabajo de campo en el Colegio Anexo San Francisco de Asís. Esta institución educativa, que fue fundada hace 25 años, es de carácter privado, está dirigida por monjas franciscanas, presta el servicio educativo a una población aproximada de 350 estudiantes, la mayor parte de estratos socioeconómicos 1 y 2, cubriendo los niveles educativos de prejardín a 11°

grado. Cuenta con una planta relativamente estable de maestros y maestras, y se financia con los ingresos recaudados por matrículas y por donaciones extranjeras que se aportan a través de un “Plan Padrinos”.

En lo que tiene que ver con la propuesta educativa para los niños y niñas al inicio de su escolaridad, el Colegio presta el servicio de un preescolar de cuatro años secuenciados que se inicia con la educación de párvulos y sigue con prejardín, jardín y transición, antes de que los niños y niñas ingresen al primer grado. El número de alumnos y alumnas en los distintos grados del preescolar es de aproximadamente 25 por docente. El número de alumnos y alumnas en primero es de aproximadamente 28 por docente. Dadas las características secuenciales de la propuesta educativa para los niños y niñas que inician su escolaridad en el Colegio, no se presentan problemas de repitencia ni de deserción en los primeros grados.

2. Justificación del problema

Las transiciones del niño o niña del hogar al preescolar y de éste a la primaria, desde el punto de vista de la articulación, son temáticas relevantes, tanto nacional como internacionalmente, puesto que garantizar la permanencia y promoción de los niños y niñas dentro del sistema educativo es uno de los puntos críticos de la *calidad de la educación*.

Las tasas de deserción y repitencia son un fenómeno complejo y multidimensional. La multiplicidad de factores tiene que ver con aspectos que implican asuntos de orden personal, familiar, educativo, social, económico, político y cultural. Las cifras de repitencia y deserción se presentan de manera muy significativa en los primeros grados tanto en el ámbito nacional como internacionalmente. Hipotéticamente se puede plantear que éstas están relacionadas en alguna medida con la capacidad de adaptación al cambio de los niños y niñas al inicio de la escolaridad. Este hecho revela claramente una situación relacionada con la relevancia socio-educativa de las transiciones y las articulaciones.

De manera conclusiva, la deserción y la repitencia exigen repensar el proceso de transición al primer grado y coordinar acciones para facilitarla. Esto significa que debe cuestionarse la manera como el sistema educativo crea las condiciones para que los niños y niñas desarrollen las destrezas, las actitudes y los valores para desempeñarse productivamente en las sociedades. Igualmente, permiten analizar la evidencia existente sobre la importancia de los programas de educación inicial y su impacto positivo en logros académicos en la escuela. Finalmente, cuestionan los niveles de pobreza y exclusión y plantean cómo los programas efectivos de educación inicial pueden compensar dificultades en poblaciones en desventaja (Arnold, Barlett, Gowvani & Merali, 2006).

No hacerlo es seguir fragmentando el proceso al inicio de la escolaridad, es reafirmar la legitimidad selectiva del proceso educativo y es ahondar los abismos que existen entre la familia y la escuela con incidencias complejas

para los niños y niñas y sus potenciales trayectorias en la vida.

2.1. Transiciones

Utilizar el concepto de transición para referirse a los cambios que el niño o niña enfrenta cuando afronta la nueva experiencia escolar, es polémico. Transición en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia, está referido al efecto de pasar de un estadio a otro, y cuando el niño o niña inicia su experiencia escolar, de hecho no está pasando solamente del hogar a la escuela, sino que experimenta los dos ambientes simultáneamente (Acosta, s.f.). Sin embargo, al pasar del preescolar a la primaria sí hace una transición. A falta de un vocablo más preciso, se empleará el concepto de transición.

Para los propósitos de esta investigación, defino la transición del hogar al preescolar —primer año de la escolaridad formal— y de éste al primero de primaria, como un proceso de cambio en el que se experimentan continuidades y discontinuidades en las que niños y niñas, padres y madres, maestros y maestras e instituciones educativas, enfrentan desafíos desde el punto de vista de los roles, de las relaciones sociales, las rutinas de organización témporo-espacial de las actividades, el valor del juego en los distintos contextos de aprendizaje, el manejo de materiales didácticos y las intencionalidades educativas y pedagógicas.

2.2 Articulaciones

Etimológicamente el concepto de articulación viene del latín “articulatio”, y se refiere a la unión o enlace móvil de las partes en un todo. En el proyecto abordé la articulación desde las perspectivas horizontal y vertical (Zabalza, 1993, s.f.).

La articulación horizontal en sentido amplio define las relaciones de interacción entre escuela, familia, comunidad, instituciones, sectores y sociedad que, a la vez que apoyan a la escuela en su misión educadora, son referentes de sentido para los desplazamientos que ésta debe hacer para responder contextualmente a la dinámica de los cambios socioculturales y políticos del contexto local, regional, nacional e internacional.

En sentido restringido y de acuerdo con los propósitos de este proyecto, la articulación horizontal se refirió al trabajo articulado de la escuela, la familia y las instituciones presentes en el territorio para apoyar al niño o niña en sus transiciones, como imperativo para garantizar su retención y promoción dentro de la escuela y asegurar la calidad del proceso educativo.

La articulación vertical en sentido amplio define las relaciones de interacción entre grados y niveles educativos. Esto supone un Proyecto Educativo Institucional —PEI— que cohesione, que permita la convergencia de acciones en un marco de complementariedad, de coherencia, de flexibilidad, de globalidad y de autorreflexión crítica que, a su vez, le dé sentido al cotidiano

acontecer escolar en el contexto del permanente cambio en las denominadas sociedades del conocimiento y la información.

En sentido restringido, en la investigación, la articulación vertical hizo referencia al trabajo directo con los niños y niñas de preescolar y de primero de primaria, a los desarrollos articulados de los maestros y maestras de los dos grados, a las acciones que en su conjunto desarrolla la escuela para cohesionar su Proyecto Educativo Institucional —PEI— para facilitar las transiciones del niño o niña y garantizar su retención y promoción dentro de la institución educativa.

De manera conclusiva, puedo afirmar entonces que las transiciones como experiencias vitales de cambio son fenómenos complejos que requieren de un trabajo articulado tanto horizontal como vertical para responder a los retos de una educación de calidad.

3. Metodología

La opción epistemológica del enfoque metodológico para la investigación fue histórico-hermenéutica, cuya pretensión fue el acercamiento comprensivo a las transiciones y las articulaciones.

El proceso metodológico se desarrolló en tres fases de trabajo: la primera, en el Colegio; la segunda, con las expertas, y la tercera, de análisis de resultados. El recurso procedimental que se utilizó en la primera fase fue el de grupos focales con padres y madres, maestras y directivos docentes. Adicionalmente, se hicieron talleres de dibujo y narración con los niños y niñas y se analizaron los informes académicos periódicos hechos por las maestras sobre los niños y niñas con quienes se trabajó. El recurso procedimental de trabajo con las expertas fue el de entrevistas semiestructuradas. El recurso metodológico para hacer el análisis de la información recolectada fue la triangulación. Para los propósitos investigativos utilicé la triangulación de diferentes fuentes y la combinación de diferentes métodos. Según la perspectiva de triangular diferentes fuentes, en la exploración investigativa partí de la justificación hecha acerca de la relevancia socioeducativa del problema de las transiciones para elaborar unas categorías ordenadoras, a través de las cuales hice el análisis de las respuestas de los distintos actores, en función del problema de investigación formulado. Desde el punto de vista de la triangulación metodológica para los propósitos investigativos, combiné grupos focales de distintos actores, entrevistas semiestructuradas, dibujos y narraciones, informes de los niños y niñas y cuestionarios, con el fin de buscar una mayor densidad comprensiva del fenómeno de las transiciones y articulaciones (Fontan & Frey, 2000).

Adicionalmente, y en coherencia con los enfoques cualitativos de investigación, de acuerdo con Coffey y Atkinson (2003) se plantea que con la información o con los datos recabados se pueden combinar distintos tipos de análisis. Por ello, las producciones textuales de los distintos actores fueron trabajadas combinando elementos del análisis sociosemántico (Navarro & Díaz,

1995) y de la lógica de emparejamiento —*pattern-matching*— (Mucchielli, 1996). En este sentido, analicé la información recogida según categorías ordenadoras que se hicieron explícitas a partir de la documentación recogida sobre la problemática, y de ellas derivé subcategorías a fin de identificar lo que se confirmaba y lo emergente, es decir, aquello que no se había previsto y que hacía más densas, en términos de comprensión, las categorías ordenadoras.

4. Conclusiones

La comprensión lograda en el análisis de la información me permitió ir conceptualizando y obteniendo desplazamientos teóricos que a su vez me facilitaron construir sentido acerca de las transiciones a través de las tensiones entre continuidad y discontinuidad, lo convergente y lo divergente y lo dominante y lo emergente ligado a la dinámica del poder.

A continuación, formulo los interrogantes que emergieron del trabajo de campo y la documentación reseñada que guió la construcción de sentido sobre el fenómeno de las transiciones que los niños y niñas hacen en su paso del hogar al preescolar y de éste al primer grado.

- Reconociendo las diferencias entre el preescolar y la primaria en torno a la orientación pedagógica, el rol del docente, las rutinas de organización témporo espacial, los materiales didácticos, el juego como estrategia de aprendizaje, las intencionalidades de cada uno de los grados, los retos que los niños y niñas tienen que enfrentar en materia de relaciones y regulación normativa, los aprendizajes y el lenguaje, ¿cómo interpretar las transiciones para dar cuenta del complejo dinamismo entre continuidades y discontinuidades que deben acentuarse?
- Reconociendo las tensiones existentes entre los diferentes imaginarios que circulan sobre primera infancia, ¿cómo interpretar las transiciones a partir de una dinámica que permita dilucidar las divergencias y convergencias de estos universos simbólicos diversos?
- Reconociendo los cambios económicos, la transformación de roles de los distintos géneros y lo que ello implica en la creciente demanda de institucionalización de la primera infancia para su cuidado y desarrollo, y en los que es posible identificar tensiones por las distintas expectativas entre diversos actores sobre lo que se espera aprendan los niños y niñas en la educación inicial y el preescolar, ¿cómo interpretar las transiciones a partir de un dinamismo que permita acercarse comprensivamente a lo convergente y lo divergente?
- Reconociendo las tensiones existentes entre las diferentes concepciones que circulan sobre educación inicial, y en las que es posible identificar aquellas que enfatizan solamente el cuidado, aquellas que acentúan el aprestamiento, las que dan importancia a la preescolarización, o inclusive aquellas que proponen que la educación inicial ha de

integrar el cuidado y la potenciación del desarrollo, ¿cómo interpretar las transiciones que den cuenta del dinamismo entre lo convergente y lo divergente?

- Reconociendo el incremento de sectores amplios de población que viven en condiciones de exclusión y las implicaciones de este fenómeno en el surgimiento de diferencias abismales de capital cultural para acceder, permanecer y promocionarse dentro del sistema educativo, ¿cómo interpretar las transiciones que den cuenta del complejo proceso entre lo dominante y lo emergente?
- Reconociendo el dinamismo entre tradición y cambio que caracteriza las tensiones entre los imaginarios que circulan sobre la familia como cuidadora y protectora y la institución educativa como educadora, y los nuevos planteamientos sobre la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad civil para *educar* a la primera infancia en el marco de los derechos y responsabilidades, ¿cómo interpretar las transiciones que den cuenta del dinamismo entre lo dominante y lo emergente?

4.1. La continuidad y la discontinuidad

Las transiciones en sentido amplio, en cualquier etapa de la vida del ser humano, son cruciales porque, según la forma en que se enfrenten posibilitarán procesos de mayor integración que fortalezcan el despliegue de las fuerzas vitales para asumir los nuevos retos. Sin embargo, también pueden ser experimentadas de manera conflictiva, de modo que debiliten para continuar el camino de la vida. En la primera infancia las transiciones implicadas al iniciar la escolaridad, son uno de los cambios más importantes que experimenta el niño o niña. Hay evidencia investigativa que soporta que el éxito en la transición tanto socio afectiva como intelectual, conlleva mayores logros y una mejor adaptación a las demandas de la escolaridad. La forma en que se desarrollen las transiciones afectará en el largo plazo el éxito de experiencias subsecuentes (Fabian & Dunlop, 2006).

Si bien las transiciones representan un cambio fundamental en la vida de niños y niñas, la investigación me llevó a preguntarme cómo ha de interpretarse ese cambio. En la literatura existente se hace particular énfasis en la necesidad de que el cambio para facilitar las transiciones, garantice la continuidad de las experiencias del hogar al preescolar y de éste al grado primero (Kagan, Carroll, Comer & Scott-Little, 2006). Se afirma que si los niños y niñas experimentan continuidad en su aprendizaje durante sus transiciones, ello traerá como resultado menos dificultades en las etapas avanzadas de la escolaridad. Citando a Neuman (2005) puede afirmarse que diversos países, a fin de garantizar la continuidad, han promovido estrategias tales como el diseño de currículos nacionales con objetivos secuenciados para los distintos grados y para las diferentes áreas de conocimientos. El trabajo de

campo realizado en la institución educativa aporta en evidencia que permite afirmar la importancia de un proceso secuencial y escalonado que garantice la continuidad y que facilite las transiciones hacia la escolarización.

Se piensa que el éxito en las transiciones depende de una continuidad garantizada por un trabajo articulado tanto horizontal como vertical. Desde el punto de vista de la articulación horizontal es necesario el trabajo escuela-familia y escuela-instituciones presentes en el territorio. Según la perspectiva de la articulación vertical, es imperativo garantizar la continuidad entre los diferentes grados a través de lo pedagógico, a partir de un trabajo colaborativo entre maestras y maestros. Aun más, se plantea que siendo las transiciones un momento clave del desarrollo, es importante alinear estándares que atraviesen la educación inicial y la primaria para promover continuidad en el aprendizaje de los niños y niñas (Neuman, 2005; Kagan, Carroll, Comer & Scott-Little, 2006).

Sólo secundariamente se encuentran referencias sobre el cambio como discontinuidad en el proceso. Haciendo inferencia, se puede afirmar que en la literatura que se rastreó al respecto, se plantea que la discontinuidad es una de las causas de la desadaptación escolar. Las cifras de repitencia y deserción tanto nacionales (Perfetti, 2003; Plan Sectorial, 2006-2010; SED, 2005) como internacionales (Arnold, Barlett, Gowvani & Merali, 2006) en primero de primaria, exigen comprender el fenómeno de las transiciones. En parte porque las diferencias entre el preescolar y la primaria en torno a orientación pedagógica, el rol del docente, las rutinas de organización temporal y espacial, los materiales didácticos, el juego como estrategia de aprendizaje y las intencionalidades de cada uno de los grados, evidencian esa discontinuidad (MEN, 2002, Zabalza, 1993). Adicionalmente, porque son diversos los retos que los niños y niñas tienen que enfrentar en materia de relaciones y regulación normativa, aprendizajes y lenguaje (Acosta, s.f., quien cita a Myers, 1997) y, como se revela en el trabajo de campo, son distintas las dificultades que los niños y niñas enfrentan al transitar del hogar al preescolar y de éste a primero de primaria. Sin embargo, el proceso de documentación y el trabajo de campo permiten reflexionar en torno al hecho de que la transición implica comprender que el cambio exige tanto continuidad como discontinuidad.

Si bien hay que garantizar la continuidad a partir de unos mínimos fundamentales, es necesario también marcar la discontinuidad en función de jalonar procesos más complejos de desarrollo humano. Las posturas de corte antropológico que plantean la transición como un ritual de paso, son evidencias que aportan elementos sobre cómo abocar y resignificar esta discontinuidad. Acentuarla en el proceso exige resignificarla a la luz de los significados que hoy esta transición tiene en el mundo contemporáneo: crecer y desarrollarse en el despliegue de posibilidades de lo humano (Meyerhoff, 2006). Desde el punto de vista de aprender a aprender, en lo relativo a competencias para afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa

y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (Head Start, s.f., p. 1), la transición implica retos que para el niño o niña desafían sus posibilidades de crecimiento y desarrollo al asumir el nuevo rol de estudiante.

Adicionalmente, la discontinuidad en las transiciones implica no sólo cambio para el niño o niña al iniciar la nueva experiencia educativa, sino que el cambio moviliza a todos los actores educativos: a la familia, a las maestras y maestros, y a las instituciones educativas (Bredekamp, Dighe, Egertson & Tynette, et al., s.f.; Myers, 1993). El cambio para los padres y madres de familia implica movilización de los roles paterno y materno. Por una parte, supone el gozo de ver crecer a su hijo o hija y verle enfrentar exitosamente nuevas situaciones, pero por otro implica preocupación por la adaptación al cambio.

Al recibir nuevos grupos, los maestros y maestras también se movilizan. El cambio implica cerrar vínculos donde se han establecido lazos afectivos, confiar en que la experiencia educativa orientada por el docente o la docente sea lo suficientemente positiva para que facilite la adaptación activa de los pequeños y pequeñas. Por otra parte, recibir el nuevo grupo para afrontar una nueva experiencia entrena expectativas, valoración de las propias fuerzas para sortear nuevas situaciones, la firme convicción de poder orientar la nueva experiencia conforme a lo vivido en etapas anteriores y de manera pertinente con los contextos socioculturales cambiantes de los niños y niñas (Bredekamp, Dighe, Egertson & Tynette, *et al.*, s.f.).

En cuanto a las instituciones educativas, el hecho de recibir nuevos grupos de niños y niñas que provienen de hogares culturalmente diferentes, y promover alumnos y alumnas del grado de preescolar al primero de primaria, exige prepararse para responder a las demandas y necesidades cambiantes de los niños y niñas y de sus familias con flexibilidad y pertinencia sociocultural (Myers, 1993; Nimnicht, Johnson & Jonson, 1987).

En este contexto, la evidencia reseñada y el trabajo de campo reafirman la idea que sostiene que, tanto los niños y niñas como los padres y madres de familia, los docentes y las instituciones, han de superar la idea de que es la población infantil la que debe adaptarse a la escuela; y además, comprender que todos los actores educativos han de prepararse para afrontar el cambio (Myers, 1993). Ello implica garantizar continuidades, pero también acentuar la diferencia para facilitar las transiciones de los niños y niñas, a fin de que la experiencia del cambio se convierta en exitosa, lo que reforzaría el elemento de inclusión de la escuela.

La búsqueda de sentido para garantizar la continuidad y acentuar la discontinuidad ha de llevar a cada nivel a una delimitación renovada de su identidad que, en el horizonte común de potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas, permita establecer con más claridad las conquistas que son necesarias para *aprender a aprender* para la vida, y que son exigibles en cada nivel, y definir intencionalmente los nexos de continuidad que faciliten las

transiciones.

4.2 Lo convergente y lo divergente

Uno de los factores significativos que incide en el fracaso escolar aparece cuando hay un choque cultural entre el ambiente escolar y el hogar (Peralta & Fujimoto-Gómez, 1998). De acuerdo con Fabian y Dunlop (2006), a mayores diferencias entre la cultura familiar, la cultura institucional de los programas de educación inicial y la institución educativa, mayores serán los retos que los niños y niñas enfrenten.

Reconociendo los cambios económicos, la transformación en los roles de los distintos géneros y lo que ello implica en la creciente demanda de institucionalización de la primera infancia para su cuidado y desarrollo, es posible en este escenario de cambios identificar tensiones entre las distintas expectativas de los niños y niñas, los padres y madres, las jardineras y jardineros, y los maestros y maestras frente a la educación inicial, al preescolar y a la primaria (De Sierra, s.f.; Méndez, s.f. quien cita a Dockett & Perry 2001; Fabian & Dunlop, 2006, quienes citan a Perry, Dockett & Tracey's, 1999). El trabajo de campo puso en evidencia las tensiones existentes entre los diferentes imaginarios que circulan acerca de la primera infancia. Es posible identificar diferentes concepciones que circulan sobre educación inicial: aquellas que enfatizan solamente el cuidado, las que acentúan el aprestamiento, las que dan importancia a la preescolarización, y por último aquellas que proponen que la educación inicial ha de integrar el cuidado y la potenciación del desarrollo. De acuerdo con Acosta (s.f.), quien cita a Myers (1997), son diferentes los retos que en materia de relaciones sociales y regulación normativa, aprendizaje y lenguaje, tiene que enfrentar el niño o niña ante el cambio que exigen las transiciones. Es posible afirmar que tanto en las familias, según sus tradiciones y contextos culturales, como en las instituciones educativas, son diversos los énfasis que acentúan y retroalimentan el despliegue de las potencialidades de desarrollo de los niños y niñas, considerando sus talentos y diferencias individuales, aún a pesar de que teóricamente el supuesto de base sea el desarrollo integral.

Estos choques culturales en el proceso de transición son definitivos y exigen reflexionar sobre su interpretación. Siguiendo a Bronfenbrenner (1987), el paso del hogar a la institución educativa es una transición ecológica. En ésta, el niño o niña vive dos o más ambientes que están influenciados a su vez por contextos del orden meso, exo y macrosistémico, entre los cuales es posible identificar convergencias y divergencias al producirse un encuentro entre universos culturales diversos (Myers, 1993; Berger & Luckmann, 2003). Cuando convergen las formas de sentir, valorar, pensar y actuar de los distintos actores portadores de universos culturales, se logran sinergias invaluable que facilitan las transiciones de los niños y niñas. Convergencia no significa homogenización; por el contrario, implica reconocimiento de la diferencia y acuerdo en lo fundamental. Las dificultades surgen cuando es notoria la

divergencia entre los contextos familiar y escolar, y cuando las orientaciones de la experiencia marcan un abismo entre el preescolar y el primer grado. La pregunta es, cómo interpretar esta divergencia y cómo hacerle frente. Esta genera desequilibrios que, para ser superados, requieren comprensiones más totalizantes y complejas que permitan resignificar las oposiciones como complementariedades. Como dije, se requieren aproximaciones de una mayor densidad interpretativa que hagan posibles acercamientos más comprensivos y holísticos. Las diferencias entonces son vistas como riquezas, y el movimiento hacia acercamientos que permitan concertar acuerdos mínimos en lo fundamental para facilitar las transiciones, como una posibilidad real.

4.3 Lo dominante y lo emergente

En el contexto educativo, la escuela como mediadora de procesos culturales afianza tanto dinámicas reproductoras como transformadoras. La institución educativa cumple una función valiosa de reproducción de lo sociocultural, pero también tiene la función de recrearlo y de crear nuevas posibilidades. En sociedades como las nuestras, en las cuales las condiciones de exclusión son tan marcadas, las instituciones educativas que propenden por procesos de mejoramiento de la calidad, ofrecen oportunidades de inclusión que hacen una trascendental diferencia. Niños, niñas y sus familias, provenientes de contextos vulnerables, pueden entonces encontrar en la institución educativa un polo de desarrollo que jalone sus posibilidades para incorporarse activamente en las sociedades denominadas del conocimiento y la información, y empoderarse para participar activamente en el sistema democrático, siempre y cuando se trabaje comprensivamente la divergencia de universos simbólicos que implica el choque de culturas diversas.

En este orden de ideas, resulta ineludible la discusión sobre las tensiones entre cultura dominante y legitimidad de lo emergente. Todo ello estrechamente ligado a la dinámica del poder. Aquí es importante preguntarse por la dimensión reproductora de la institución educativa que afirma lo dominante ligado a la dinámica del poder, y en este mismo marco indagar acerca de cómo abordar y dar legitimidad a lo emergente, signado por las historias particulares de los sujetos y sus contextos culturales. Y, finalmente, cómo esta tensión entre lo dominante y lo emergente atraviesa el sentido de la dinámica de las transiciones.

Reproducción y cambio son las tensiones en las que se debate lo educativo. Al referirse a lo reproductivo, sin lugar a dudas se está haciendo alusión a la reproducción de las conquistas que históricamente ha logrado la humanidad como horizonte de despliegue de lo humano, y que a través de los tiempos se han convertido en lo dominante. Es a partir de esta cultura de lo dominante, en lo que tiene que ver con formas de sentir, valorar, pensar y actuar, que las nuevas generaciones son jalonadas. La institución educativa tiene no sólo la misión de recrear lo dominante en función de socializar las nuevas generaciones. Además, ha de ejercer una vigilancia crítica que permita

ponderar reflexivamente qué de la tradición tiene vigencia y qué ha caducado en función del dinamismo cambiante y de una mayor complejización propia de la cultura. Es en este punto que las transiciones experimentadas por el niño o niña alcanzan un punto máximo de complejidad.

Hoy, el incremento de sectores amplios de población que viven en condiciones de exclusión, implica diferencias abismales de capital cultural para acceder, permanecer y promocionarse dentro del sistema educativo. Esto obliga a repensar la relación dialéctica entre lo dominante y lo emergente. Niños y niñas cuyos contextos de socialización están cercanos a la cultura escolar, suelen hacer más fácilmente el tránsito y participan activamente de las propuestas que la institución educativa les ofrece. Pero si los contextos de socialización sociocultural de sus familias son distantes a los de la escuela, las transiciones pueden resultar muy conflictivas y difíciles. En contextos de población vulnerable este fenómeno adquiere matices de mayor complejidad. Por ello se debe poner especial cuidado en la importancia de garantizar la continuidad de los contextos de socialización familiar y escolar, y trabajar en la discontinuidad que supone la transición de un contexto a otro, a fin de enriquecer horizontes de sentido.

Con respecto a lo emergente, se hace referencia a aquellas formas de sentir, valorar, pensar y actuar diferentes a las que afirma lo dominante, pero que también son posibilidades legítimas de despliegue de lo humano, y a aquellas que son necesarias para sobrevivir y desarrollarse en el mundo contemporáneo. Son expresiones que en el orden de lo creativo y lo constructivo abren mundos posibles a lo humano en el marco de la multidimensionalidad y la complejidad (Morin, 1999). En países como el nuestro, con diversidad de culturas que se solapan unas con otras en un complejo dinamismo de construcción cultural, el reconocimiento de los contextos socioculturales de los niños y niñas para afirmar aprendizajes significativos, es una práctica que ha de fortalecerse más intencionalmente. Si no se reconocen esos saberes que traen los niños y niñas de sus contextos familiares, la afirmación de la cultura dominante se torna absoluta, haciendo del proceso de transición un fenómeno más complejo para los niños y niñas. Para ejemplificar el tema, vale decir que si las instituciones educativas siguen afirmando la inteligencia lógico-matemática y la lingüística en las prácticas pedagógicas a través de las cuales se tramita el conocimiento, desestimando las otras inteligencias —la corporal, la musical, la espacial, la interpersonal y la intrapersonal, la naturalista— (Gardner, 1985), los talentos de los niños y niñas no podrán encontrar ninguna posibilidad de despliegue en el espacio escolar, y la transición se hará más difícil.

En lo relativo a lo emergente, también se hace referencia a aquellas conquistas que está demandando el mundo contemporáneo. En este horizonte se exponen a continuación algunas ideas, que podrían aportar para identificar lo emergente en torno a las dimensiones de la capacidad de *aprender a aprender* que se tuvo como punto de partida para el proceso investigativo. Las ideas que se sugieren son referentes y habría que repensarlas para identificar cómo

operacionalizarlas en indicadores y qué sería lo deseable para niños y niñas en etapas tempranas del desarrollo.

A partir de lo afectivo, adicionalmente a los indicadores que se especifican para la capacidad de conquistar autocontrol, es necesario considerar la interiorización de los objetos amorosos, la diferenciación e individuación en el espíritu de la ética del cuidado, la apertura y el cierre, y el reciclar emociones.

Socialmente, en lo que concierne a construir sociabilidad y trabajos cooperados, valdría la pena repensar, como ejemplos de lo emergente, la apertura para integrar perspectivas en lecturas de mayor complejidad, la capacidad de negociación, la capacidad para sortear dialógicamente el conflicto, para ganar y perder, para hacer sinergias, para argumentar y contrargumentar, para relativizar la propia perspectiva, para diferenciarse y, por último, la capacidad para ponerse en el lugar del otro.

Desde el punto de vista de lo comunicativo, como ejemplos han de reconocerse legítimas otras expresiones del lenguaje tales como la corporal, la fuerza de la imagen simbólica y las diversas narrativas que recrean el mundo.

En lo que respecta a lo cognitivo, y de modo puntual en lo que se refiere a afianzar la iniciativa y la curiosidad, a fomentar la participación y la persistencia, a potenciar el razonamiento y la solución de problemas, es necesario no sólo seguir fortaleciendo el pensamiento lógico-matemático sino además ampliar las posibilidades para el despliegue de lo analógico, la capacidad para vincular lo abstracto y lo concreto, lo holístico y relacional, sopesar lo relativo y transitorio, la apertura a la incertidumbre. El reconocimiento de la diversidad de perspectivas hace que se comprendan la multidimensionalidad de los fenómenos, la unidad en la diversidad y la complejización de los fenómenos, enriqueciéndolos con perspectivas de lo micro, lo meso y lo macro.

La institución escolar, como escenario social de reproducción y cambio, es un contexto que, al igual que la cultura, posee un dinamismo impresionante. En la institución educativa convergen actores con diferentes miradas sobre el mundo sociocultural y natural que se unen para tramitar, a través de relaciones sociales, el encuentro de saberes y conocimientos. Actores diversos, relaciones plurales, saberes y conocimientos, son los tres elementos clave de la institución educativa. Es en este escenario plural que el niño o niña inicia su experiencia educativa trayendo consigo un universo de saberes y prácticas con las cuales enfrenta la transición. El reconocimiento de esta pluralidad pone en primer plano la necesidad de la negociación (Rey, 1992) como principio de convivencia, y resulta crucial en la dinámica del proceso de las transiciones.

Es la negociación de visiones de mundo y de interpretaciones, lo que dinamiza el espacio polisémico que caracteriza lo escolar. Negociar supone el reconocimiento de que el otro —el niño— trae consigo su propio pretexto a través del cual lee los nuevos textos a la luz de los contextos desde los cuales se signa el texto (Herrera, 2007). Es en este ciclo hermenéutico que es posible la negociación de significaciones, clave fundamental en el proceso

de las transiciones. Es en el reconocimiento del proceso educativo como negociación de significaciones, que se hace posible desplegar la fuerza del razonar como proceso abierto para la ampliación de horizontes. Este proceso sugiere entonces el cómo se dirige la diferencia en el contexto de la dinámica del poder en primer plano, y da elementos para interpretar cómo se negocia la diferencia en el marco de las transiciones.

La institución educativa contemporánea ha de abrir espacios que, en su aceptación de la pluralidad y la diversidad, permitan el reconocimiento de lo emergente de los contextos socioculturales de los niños y niñas y con ello, los nuevos signos de los tiempos. El reconocimiento de la fuerza de vida que traen las nuevas generaciones en diálogo con la tradición, debe poder ser develado autocríticamente y posicionarse como posibilidad de lo humano. Es en esta dinámica que el poder juega un papel capital.

El poder, sin lugar a dudas, se ha ejercido de manera autoritaria y son conocidas sus consecuencias: sumisión, heteronomía o rebeldía acrítica. Los signos de los tiempos están demandando un ejercicio democrático del poder. Un ejercicio que permita el diálogo de perspectivas y el reconocimiento de lo diverso como posibilidad enriquecedora. En el marco de la nueva reglamentación, la escuela viene haciendo procesos muy complejos de desplazamiento de la educación transmisionista y autoritaria a ejercicios de poder más democráticos y constructivistas (MEN, 2002). Es en este nuevo escenario que la dinámica de negociación de significaciones y el reconocimiento de la diferencia resulta crucial para comprender el fenómeno de las transiciones que los niños y niñas experimentan al iniciar la escolaridad y al pasar del preescolar al grado primero. El niño o niña reconocido como sujeto de derechos y de responsabilidades, puede empoderarse y participar activamente del proceso educativo, en el nivel que le corresponde.

El reconocimiento de la diferencia, en la legitimidad que encarna en sí misma, es posibilidad de riqueza, siempre y cuando la praxis educativa facilite la negociación. No es la negación del otro por medio de prácticas autoritarias lo que posibilita la negociación. En el ciclo hermenéutico descrito resulta factible el empoderamiento de los distintos actores implicados en la relación pedagógica, sobre todo cuando la diferencia moviliza los pretextos en la confrontación de los textos signados por los contextos. La diferencia es riqueza cuando quien negocia es capaz de incorporarla razonadamente, sin negar su historia. Cuando se moviliza para incorporar o no la diferencia de perspectiva que el otro plantea para enriquecer horizontes de comprensión, es cuando cobra sentido.

La diferencia así incorporada como riqueza, amplía horizontes en lugar de negarlos. Posibilita procesos de integración más complejos y fortalece procesos respetuosos y tolerantes frente al otro. Es una alternativa frente al manejo del conflicto que supone la confrontación por la diferencia de perspectivas de comprensión, de intereses y de posturas valorativas. Es una salida a la alternativa de manejo del poder que engancha la dinámica del autoritarismo;

aquella que en la tensión de poderes sólo afirma lo dominante y niega al otro distinto. No es en la eliminación del contrario que se supera la diferencia dignamente. Es en el trabajo cooperado donde coexisten la diferencia y el reconocimiento de lo diverso como riqueza, que se amplían horizontes para posicionarse en el mundo.

Es enriqueciendo las posibilidades de simbolización y la capacidad de autorregulación afectiva, que los niños y niñas encuentran en el lenguaje la posibilidad del recurso dialógico, salidas a la negociación de la diferencia en el contexto de la convivencia con otros. Es en el encuentro de saberes y de prácticas que es posible la recreación de la tradición en diálogo con lo emergente.

El espacio democrático resignifica así el control social a través de la concertación normativa que posibilita procesos constructivos de autorregulación normativa. El escenario de lo institucional es entonces espacio para desplegar esfuerzos individuales y colectivos para ser, valorar, pensar y hacer. Nuevas ciudadanías, el reconocimiento de minorías, la lucha por ampliar espacios de participación ciudadana, ganan cada vez más fuerza. Como movimiento histórico, esto está haciendo factible la deconstrucción de idealizaciones y la ampliación de posibilidades de ser, valorar, pensar y hacer en la búsqueda de opciones que reconozcan y legitimen la diferencia.

El cuestionamiento de los absolutos y la apertura a la pluralidad pone en tela de juicio la soberbia de verdades absolutas y categóricas. Las nuevas generaciones, socializadas en el legado cultural, están abriendo nuevas formas de recrear el mundo, paradas sobre el acumulado histórico con reales opciones para visibilizar su voz. Hoy se están viviendo con más fuerza la incertidumbre y las relativas y transitorias certezas sobre los referentes conquistados. Este despliegue de posibilidades de lo humano se da a través de procesos de equilibrio y desequilibrio entre las tensiones de la continuidad y la discontinuidad, entre lo convergente y lo divergente, y entre lo dominante y lo emergente. De igual manera, se avanza y se retrocede hacia órdenes relativos de mayor complejidad a través de procesos de equilibrio móvil, en los cuales la postura vital frente al mundo implica fuerza para construir horizontes y fuerza para abandonarlos cuando resulten insuficientes frente a la dinámica cambiante de la vida.

El cambio paradigmático que señala la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad civil en la educación de la primera infancia, en el marco de los derechos y responsabilidades, entra en tensión con las dinámicas socioculturales que afirman a la familia como cuidadora y protectora y a la institución educativa como educadora. Lo anterior plantea el reto de enriquecer el sentido de lo educativo en el contexto de la pluralidad de lo democrático, donde los distintos actores asuman su rol educativo, afirmando su legado histórico como tejido simbólico que sostiene prácticas socioculturales y que cimentan la construcción de lo humano. Solamente así podrá darse un diálogo con lo emergente que abra escenarios de mundos posibles.

Queda entonces claro que niños, familias, instituciones educativas y comunidades, entidades presentes en el territorio y directivas ministeriales, están llamadas a reflexionar críticamente sobre la importancia de las transiciones en el marco complejo de las continuidades y discontinuidades, las convergencias y las divergencias, y lo dominante y lo emergente.

Lista de referencias

- Acosta, A. (s. f.). Sugerencias respecto a la articulación entre educación inicial y educación básica primaria para ser consideradas en el diseño y ejecución del currículo en cada centro demostrativo. Sin editar.
- Arnold, C., Barlett, K., Gowvani, S. & Merali, R. (2006). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward*. Unesco. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. (En red). Recuperado el 7 de octubre de 2008, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147441e.pdf>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós Transiciones.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Fabian, H. & Dunlop, A. W. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Unesco Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education. Recuperado el 9 de octubre de 2008, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf>
- Fontan, A. & Frey, J. H. (2000). *The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text*. En Densin N. K. Editor & Lincoln Y. S. Editor. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p/pp.645-672). Las Vegas, U.S.A.: Sage Publications.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, S.A.
- Herrera, J. D. (2007). *Elementos hermenéuticos en la autocomprensión de las ciencias sociales*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Filosofía, Bogotá.
- Méndez, G. (s. f.). *Expectations about the Transition, Christian Children's Fund Honduras, Exchange Every Day*. (En red). Recuperado el 13 de octubre de 2003, de: <http://www.childcareexchange.com>
- Meyerhoff, M. (2006). *Rites Of Passage Pediatrics for Parents*; ProQuest

- Education Journals, p. 8.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia (2006). Plan Sectorial 2006-2010. Revolución educativa. (En red). Recuperado el 15 de octubre de 2008, de: www.mineducacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia (2002). Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria. Serie Formación de Maestros. Bogotá: Enlace Editores.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia (2002). Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria. El desarrollo del niño y la niña de preescolar y primaria y el papel de las áreas obligatorias y fundamentales. Serie Formación de Maestros. Bogotá: Enlace Editores.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: Unesco.
- Mucchielli, A. (1996). Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Madrid: Editorial Síntesis S. A.
- Myers, R. (1993). Los Doce que Sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo. Madrid: Copublicación de Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Unicef.
- Navarro, P. & Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (Eds.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (pp.177-224). Madrid: Editorial Síntesis S. A.
- Nimnicht, G., Jonson, J. & Jonson, P. (1987). Un enfoque más productivo para la educación. Medellín: Edición Centro de documentación y publicaciones del Cinde.
- Peralta, M. V. & Fujimoto-Gómez, G. (1998). La atención integral de la primera infancia en América Latina - ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Santiago de Chile. Organización de Estados Americanos (OEA).
- Perfetti, M. (2003). Memorias: Socialización del estado del arte de la educación rural en Colombia. Bogotá: FAO, Reduc, Crece y UPN.
- Poole, C., Miller, S. & Booth, H. (2005). How Children Adjust to School Scholastic Early Childhood Today; Education Journals. Septiembre, p. 33.
- Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, D. C. (2006). Lineamientos Educación Formal. Transcripción de la grabación de las conferencias realizadas por Francisco Cajiao e Isabel Cristina Gómez. Bogotá.
- Zabalza, M. A. (s. f.). Prácticas educativas en la Educación Infantil: transversalidad y transiciones. Universidad de Santiago de Compostela. Google. (En red). Recuperado el 17 de Octubre de 2006, de: <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/RecomendacionesColumbia.pdf>

Referencia

Rocío Abello Correa, "Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 929-947.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
