

TRAVESÍAS CON SENTIDO





TRAVESÍAS CON SENTIDO

UN VIAJE PARA FORTALECER LAS
TRANSICIONES EFECTIVAS Y ARMÓNICAS
(TEA) DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS
DE CICLO INICIAL

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito

Edna Bonilla Sebá

Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Andrés Mauricio Castillo Varela

Directora de Educación Preescolar y Básica

Marcela Bautista Macía

Líderes del Proyecto de Educación Inicial

Mónica Lovera Zuluaga

Martha Ivonne Velásquez Cuervo

Profesionales que elaboraron el documento

Derly Gonzales Martínez

Lisbeth Parra Peña

Mónica Lovera Zuluaga

**Agradecimientos especiales por lectura
y aportes a:**

Jensy Calderón Obando

Reconocimiento por su colaboración a:

Edna Xiomara Hernández Chapetón

Jessica Tatiana Fernández Orrego

Andrea Ruiz Gómez

Nancy Elena Lozano Herman

Ruth Arévalo Salazar

Diana Carolina Chacón Herrera

Ángela Patricia Chaparro Pérez

Ana María Ángel Rueda

Andrea Marcela Lagos Mendoza

Diana Marcela Russi Medina

Giselle Johana Cueto Gómez

Claudia Patricia Hernández Romero

Yesmit Aurora Cubillos Correa

Gina Paola Espitia Rojas

Nubia Yamile Corredor Manrique

July Catherine Muñoz Rivera

FUNDACIÓN CUCÚ

Guillermo Ramírez

Gabriela Ramírez

Paola Becerra

Angélica Cardona

Patricia Mourraille

Ilustración

Héctor Borlasca

Agradecimiento a la Caja de Compensación Familiar

– CAFAM en la gestión de los procesos de edición,
diagramación y corrección de estilo de la Caja de
Herramientas, dados en el marco del Convenio
de Asociación No. 3344536 SED-CAFAM 2022

ISBN 978-958-5140-86-8

TABLA DE CONTENIDO

PÁG.

3

INTRODUCCIÓN

PÁG.

7

CAPÍTULO UNO

¿CÓMO COMPRENDEMOS LAS TRANSICIONES EN EL ENTORNO EDUCATIVO?

PÁG.

37

CAPÍTULO DOS

LAS TRANSICIONES ACOMPAÑADAS EN LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA

PÁG.

51

CAPÍTULO TRES

PISTAS PARA QUE LAS TEA SEAN TRAVESÍAS CON SENTIDO EN LA COTIDIANIDAD DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

PÁG.

82

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Domar el espacio fue probablemente una de las tareas esenciales en mi oficio de ser niña. Un relato me permitió recuperar esa sensación. Se lo debo a una amiga que adoptó a una niña colombiana. Ella me contó que poco después de haber llegado a Francia, la pequeña reconstruyó en su cuarto, con unas cajas del supermercado, la vivienda improvisada en la que había dormido los primeros cinco años de su vida. Al caer la noche se robaba de la cocina un pedazo de pan y lo llevaba hasta su refugio mientras sus padres adoptivos estaban distraídos. Al cabo de varios meses optó por doblar las cajas; ya no las necesitaba.

PETIT (2009)

¿Cuántas personas no han vivido la fuerza ineludible de un cambio inesperado? La vida, como fluir experiencial, es eso: cambio y movimiento permanente. Se cambia de casa, de lugar de trabajo, se crece y con ello se van encontrando nuevos amigos, atesorando experiencias y llegan a los hogares nuevos miembros. ¿Quién no recuerda el nacimiento de un bebé y los cambios profundos que genera en las dinámicas del hogar? Cambian las rutinas, los espacios se reconfiguran y se va encontrando la mejor manera de asumir los cambios y construir vínculos que sostengan y apalanquen el proceso de desarrollo humano.

La historia que relata Michèle Petit y que hace parte del epígrafe con el que se inicia es un ejemplo de ello y muestra cómo se va encontrando la forma de *sentirse parte cuando se afronta un cambio* que cobra mayor relevancia cuando se trata de la infancia, ya que es el momento de la vida donde se experimentan cambios que tienen una importancia e incidencia decisiva en su desarrollo integral y particularmente en el desarrollo afectivo y emocional que, como lo han demostrado diversas investigaciones, es central en estos primeros años y potenciador de otros desarrollos.

Aquí es cuando el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio (actividades rectoras de la primera infancia) cobran relevancia, vistas desde el *Lineamiento pedagógico para la educación inicial* “como las formas primordiales a través de las cuales las niñas y niños se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido y construir sus propios significados y representaciones de la realidad” (SED, 2019, p. 73).

Por ende, lo simbólico como representación y acontecimiento que emerge de las actividades rectoras se transforma en un medio de regulación para las niñas y niños, tal como se refleja en la historia que es viva imagen de cómo ellas y ellos llevan al juego sus propios mundos, fundiendo el adentro

y el afuera y convirtiéndose, en palabras de Winnicott (1994), en un “espacio transicional” o, como lo menciona Graciela Montes (2006), en una “frontera indómita”. Se constata entonces que jugando el dolor se cura y permite, en este caso en particular, habitar y sentirse parte, contenido, sostenido.

Como ya se mencionó, las transiciones que experimentan las niñas y los niños a lo largo del curso de su vida son muchas y tienen una importancia decisiva en su desarrollo. No obstante, en este documento se hará un acercamiento a esas transiciones propias del entorno educativo, poniendo en el centro la experiencia vital de las niñas y los niños como sujetos en relación con sus familias, maestras, maestros y demás actores que hacen parte del sistema educativo para, desde allí, dar lugar a las múltiples interacciones que se configuran y, por su puesto, a las condiciones más pertinentes que es preciso garantizar para que estas **transiciones** sean realmente **efectivas y armónicas (TEA)**. Por ello, se habla de **TravEsíAs con sentido**, ya que el foco estará en todo aquello que atraviesa esta experiencia vital.

El recorrido propuesto en este documento se compone por dos capítulos organizados de la siguiente manera: un primer capítulo que permitirá acercarse a la comprensión de las transiciones y al porqué hablar de **TravEsíAs con sentido**, haciendo un recorrido por los principios de las transiciones efectivas y armónicas, y los actores implicados, para finalizar con los tipos de tránsito que experimentan las niñas y los niños en clave de trayectoria escolar.

En el segundo capítulo volcará la mirada a las transiciones acompañadas en la cotidianidad de la escuela; un capítulo que espera

ofrecer una riqueza de provocaciones que permitan pensar las transiciones desde la organización del espacio-ambiente y de los tiempos y los ritmos en medio de las rutinas y rituales, y la riqueza de interacciones que allí se viven para que las niñas y los niños disfruten los cambios que viven y aprendan de ellos.

Y un apartado de cierre que a manera de invitación a la práctica, busca que de la mano de las maestras, maestros y demás actores que hacen parte de las instituciones educativas se puedan co crear rutas metodológicas diversas para hacer de las TEA una travesía con sentido en consonancia con tres momentos centrales que ponen en el centro la experiencia de cambio de las niñas, los niños y sus familias: anticipar, acoger y hacer parte.

A lo largo de los capítulos mencionados, se podrá encontrar secciones que, a modo de invitaciones, permiten recoger la idea central o premisa de lo que se esté presentando, algunas voces de maestras y maestros que apoyan la línea argumental desde sus experiencias. Finalmente, la sección **De excursión a la práctica** permitirá acercarse a experiencias concretas que hacen el llamado a la práctica reflexiva y siempre intencionada que hacen las maestras, los maestros y demás actores. Esta sección finaliza con un apartado titulado **Manos a la obra**, creando desde la contemplación, el cual busca ir movilizando la reflexión en procesos de acción concretos desde la lectura de las propias realidades.



Ésta es una invitación abierta a hacer parte del recorrido que esta cartilla propone y que permitirá ir ampliando las reflexiones propias en torno al sentido que tienen las transiciones efectivas y armónicas, cuyo destino es el fortalecimiento de una escuela que acoge y construye tanto miradas como propuestas conjuntas con la familia y la comunidad para fortalecer la vinculación y permanencia de las niñas y los niños con calidad y calidez.



CAPÍTULO UNO

¿CÓMO COMPRENDEMOS LAS TRANSICIONES EN EL ENTORNO EDUCATIVO?



¿QUÉ SON LAS TRANSICIONES EDUCATIVAS?

Definimos las transiciones como momentos críticos de cambio que viven las niñas y 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 Y SUÁREZ (2009)

Tal como lo muestra la literatura en torno a este tema, en el contexto educativo formal las transiciones han estado usualmente centradas en los procesos de cambio que experimentan las niñas, los niños y las familias al iniciar una nueva etapa educativa o al pasar de un ciclo, nivel o grado a otro. No obstante, se han descuidado otro tipo de cambios que se dan en la cotidianidad de la escuela, como, por ejemplo, los cambios de rutina o periodos de vacaciones que son momentos también muy sensibles en la primera infancia.

Por esta razón, en este documento se opta por una mirada más amplia. Con el aporte de Vogler, Crivello y Woodhead (2008), Alvarado y Suárez (2009) y Sierra y Parrilla (2019), y se comprenden las transiciones educativas como procesos de cambio, tanto individuales como colectivos, mediados por acontecimientos dinámicos que se dan

en la vida de las niñas y los niños al pasar de un estado a otro, convirtiéndose en importantes oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

Así las cosas, un niño o una niña y su familia pueden vivenciar una transición al acontecer el nacimiento de un bebé, el cambio de vivienda en la misma ciudad o a otro territorio, la pérdida de un ser querido, el abandono de papá o mamá, el ingreso a una institución educativa, el cambio de cuidador, de colegio o de sede; una catástrofe o una emergencia como la vivida a causa de la pandemia, entre otros.

Un paseo por la memoria... es posible recordar algún momento donde hayas vivido un cambio importante que hubiese provocado cambios fuertes en

tu estado de ánimo, en tu percepción de las cosas y haya implicado adaptar o modificar rutinas y asumir nuevos retos. ¿Cómo te sentiste? ¿Quiénes estuvieron apoyando o acompañando tu proceso? Al ver ese momento en retrospectiva, ¿qué aprendiste?

son oportunidades para desplegar la capacidad de autorregulación emocional del niño y la niña, para enfrentar la incertidumbre”

(ALVARADO Y SUÁREZ, 2009, P. 924).

Estos eventos marcan puntos de inflexión en el proceso de desarrollo humano y apalancan diversas oportunidades para potenciar el mismo. Por ello, hoy en día se habla de una resemantización del propio concepto de transición (Alvarado y Suárez, 2009, y Sierra y Parrilla, 2019), para verlo más como un reto que como un problema o desventaja, pues las transiciones, al implicar cambios significativos, “remiten al proceso de constitución de la subjetividad e identidad de las niñas y niños, a través de la socialización [...]

Es posible decir que las transiciones “no se ciñen a un hecho puntual, sino que tienen lugar a lo largo de la vida personal, social y educativa de las niñas, niños, familias y docentes” (Sierra y Parrilla, 2019, p. 196). Por lo tanto, se asemejan a una especie de viaje o travesía que se conecta con la experiencia vital de estos actores y desde la cual se teje una amplia red de relaciones. Por ello, en la SED se decidió traer la metáfora de **TravEsíAs con sentido** para hacer referencia al propósito que se persigue, que no es otro que **acompañar las transiciones** que viven las niñas, los niños, las familias y los docentes **para que éstas sean efectivas y armónicas.**



1.2

¿POR QUÉ TRAVESÍAS CON SENTIDO?

La travesía implica, por supuesto, el acto de atravesar. Y se liga especialmente a la experiencia, porque experimentar es, también, según cierta etimología, “Atravesar el peligro”, exponerse [...] la travesía demanda algo de valentía y espíritu de aventura.

BRAILOVSKY (2020)

Si se entiende que la transición es un proceso de cambio, se está reconociendo que implica asombro, expectativa e incertidumbre y que puede generar incluso ansiedad e inseguridad. Enfrentar los cambios muchas veces no es fácil, pero siempre es una oportunidad, por eso su carácter de proceso. Para el caso particular de las transiciones que se viven en las instituciones educativas, se sabe que no son sólo las niñas y los niños, sino también sus familias y los docentes quienes experimentan profundos cambios. Por ello, **TravEsíAs con sentido** se convierte en una metáfora pertinente para representar lo que éstas implican, pues, como lo señala Brailovsky (2020), la travesía se liga a la experiencia de cada sujeto.

Así las cosas, **TravEsíAs con sentido** alude a ese fluir experiencial y dinámico que se da cuando se pasa de un estado a otro, en-

tendiendo que la experiencia no es “lo que pasa”, sino “lo que nos pasa” (Larrosa, 2003); es decir, implica una forma particular de vivir la experiencia, de ver a los sujetos en relación y visibilizar aquello que es situado, que es propio (Brailovsky, 2020, p. 48).

Según lo dicho hasta ahora, la travesía, vista como experiencia vital de los sujetos, puede tener al menos tres matices:

- **LA TRAVESÍA COMO PASEO:** se trata de “un modo pausado de transitar por el lugar. Se pasea (y de ahí viene la palabra) paso a paso, pasando y pisando [...] el paseante se viste para la ocasión [...] entonces, es una invitación a prestar atención a lo que nos rodea desde la curiosidad relajada y el disfrute” (Brailovsky, 2020, p. 48). Se vive cuando se sabe de un cambio, pero no de la forma en que va a suceder. No se sabe

nada del durante, eso se va experimentando poco a poco, según las particularidades de cada uno y los recursos con los que cuenta. De este modo, el paseo permite, poco a poco y sin apuros, conocer el lugar a donde voy, con quienes voy a convivir y las nuevas propuestas que se ofrecen. Este matiz que toma la travesía está marcado por la emoción, la curiosidad, la expectativa y el disfrute que da ese modo pausado de recorrer y conocer lo nuevo.

- **LA TRAVESÍA COMO EXCURSIÓN:** es visitar algo exótico; se trata de un espectáculo bien preparado, organizado y puesto al servicio de la seguridad y la curiosidad a la vez. La excursión tiene, además, un personaje asociado: el guía, el intérprete, el traductor que llevará al grupo de la mano, a través de su voz, de sus comentarios, de sus propuestas, recorriendo el lugar que ya conoce y del cual revelará los secretos. (Brailovsky, 2020, p. 50). La travesía como excursión es multisituada e interconectada, como, por ejemplo, cuando se va a conocer la otra sede del colegio, cuando se posibilita el intercambio pedagógico o cuando se vinculan diversos actores en juego. Se vive cuando la persona se da la oportunidad de planear eso nuevo que quiere conocer, de tener un itinerario claro que marca donde quiere o es útil y necesario parar o por donde es mejor andar.

La diferencia entre la travesía como paseo y travesía como excursión es que en la excursión está otro que guía y hay un itinerario predefinido; en el paseo, el sujeto se va moviendo al compás de la situación.

- **LA TRAVESÍA COMO CONTEMPLACIÓN:** implica ese mirar con ojos extraños, desde nuevos ángulos y preguntas lo que acontece, así como una escucha y observación sensible a la cultura de la infancia que pone de manifiesto el sentir, pensar y actuar de las niñas y los niños. Se vive cuando se convierte cada momento diario en una ocasión, en una oportunidad, ya que, como afirma Brailovsky (2020): “La contemplación es una forma atenta, reflexiva y sensible de mirar. En el origen de la palabra aparece además la compañía de otro (es decir, el mirar en conjunto) y la idea de “templo”: contemplar es mirar juntos algo sagrado, mirar en silencio, mirar tranquilos y con tiempo”, (p. 51).

La ventaja que toma la travesía como contemplación está precisamente en la posibilidad de abrir los ojos y oídos para cultivar una mirada y escucha lenta, desprovista y atenta a los detalles que permita escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro y actuar acorde con lo que se necesita en cada momento (Larrosa, 2003, p. 165).

Paseos, excursiones y contemplaciones se convierten así en una triada que aporta al sentido que se le quiere dar a las transiciones efectivas y armónicas desde la experiencia.

Para concluir este apartado, se puede decir que las transiciones con sentido se comprenden como travesías cuando cumplen los siguientes principios:

A. RECONOCIMIENTO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DESDE SUS PARTICULARIDADES

B. SENSIBILIDAD POR LOS CAMBIOS QUE VIVEN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

C. EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA COMUNICACIÓN BIDIRECCIONAL ENTRE ACTORES

A. RECONOCIMIENTO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DESDE SUS PARTICULARIDADES

Mucho se ha dicho y escrito sobre el niño competente y lleno de potencialidades (con capacidad de aprender, amar, conmovearse y vivir), un niño potente con relación a lo que es y puede ser desde su nacimiento. Pero, en la práctica, poco se ha hecho para tomar en serio esta imagen.

RINALDI (2011)

Reconocer a las niñas y los niños como sujetos activos y diversos, con capacidad de agencia para aportar en la construcción de realidades desde una relación dialógica con los adultos es fundamental. Ellos y ellas como miembros de la cultura son actores sociales por excelencia con historia, capaces de manifestar y expresar sus necesidades, intereses, reflexiones e incidir en la construcción de lo social, a través de formas particulares de ser y estar en el mundo.

En esta línea, autores como Cussianovich (s.f.), proponen el término de protagonismo infantil o participación protagónica para ir más allá de la simple idea de que las niñas y los niños son capaces de expresar su voz

y dar fuerza a la capacidad de incidir en su entorno, lo cual convierte la participación en un ejercicio de ciudadanía, entendiendo que las niñas y niños son protagonistas de su propia vida, tienen la capacidad de decidir sobre lo que les gusta o les disgusta, lo que quieren y no hacer, y son capaces de dar significado al mundo desde su capacidad creadora y transformadora, esa misma que los aleja de ser simples beneficiarios pasivos del cuidado y protección de los adultos (Lansdown, 2005).

Las preguntas centrales son:

- ¿Quiénes son las niñas y los niños que transitan?
- ¿Cuál es el lugar que se les da en los procesos de tránsito?

En este sentido, vale la pena revisar si se está acogiendo y acompañando a las niñas y a los niños desde el reconocimiento y respeto de sus diferencias y si se están teniendo en cuenta como sujetos sociales y ciudadanos que intervienen en el contexto. Si en clave de transiciones se sigue hablando de proceso de adaptación en los colegios, donde el trabajo es de las niñas y los niños quienes terminan habituándose o resignándose, pasando por alto sus necesidades e intereses reales, o si se habla de proceso de vinculación que sitúa la interacción en el centro y

donde se hace un importante esfuerzo por generar espacios acogedores que posibiliten realmente la expresión de sus expectativas, sus temores y sus propuestas para hacer de las transiciones procesos de cambio significativos y cuidados, en medio de diálogos intergeneracionales donde realmente su voz tenga incidencia.

DE EXCURSIÓN A LA PRÁCTICA

Observando tu práctica, es posible preguntarte...

- ¿Qué tanto conoces la trayectoria educativa de las niñas y los niños que llegan a tu aula, sus procesos de desarrollo y su historia de vida antes de su primer día en el colegio?
- ¿Promueves la participación activa de las niñas y los niños en los momentos de acogida y en las diferentes experiencias que se disponen para ellas y ellos con miras a conocer sus expectativas, intereses, miedos y creencias? ¿Cómo lo haces? ¿Sus propuestas realmente tienen incidencia?

MANOS A LA OBRA – CREANDO DESDE LA CONTEMPLACIÓN...

En reunión con otros colegas del colegio, es posible reflexionar juntos frente a...

- ¿Qué mecanismos tiene definido el colegio para hacer un proceso de lectura de realidad y reconocimiento permanente de las niñas, niños y sus familias, de sus intereses, expectativas, su trayectoria educativa, entre otros?
- Es recomendable compartir las reflexiones individuales. ¿Se podría establecer una ruta o un mecanismo unificado para reconocer las particularidades de las niñas y los niños antes de que inicie cada

año, así como promover su participación como condición indispensable del proceso de tránsito?

La propuesta puede ser formalizada en su acuerdo de ciclo, en el PEI o donde se considere necesario.

Para profundizar más sobre el lugar de la participación infantil en la escuela, se cuenta con la cartilla de participación de las niñas y los niños que hace parte de esta caja de herramientas.

B. SENSIBILIDAD POR LOS CAMBIOS QUE VIVEN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Cuando se acerca el final del ciclo, las niñas y niños se encuentran en una encrucijada emocional, en gran medida inducida por la presión de las personas adultas, que les recuerdan continuamente que ya son mayores. Esto a los pequeños les hace percibir sentimientos ambivalentes: por un lado, desean dar ese paso, que de algún modo los lleva a entrar en el grupo “de los grandes”, y por el otro, sienten la angustia del cambio, de dejar lo conocido, lo cómodo y amable para ellos.

ABELLEIRA, Á. Y ABELLEIRA, I. (2017)

La sensibilidad por los cambios implica reflexionar y reconocer los cambios que experimentan las niñas, los niños y las familias, así como una mirada comprensiva de

las rutinas y rituales, ritmos y tiempos de la infancia, que se convierten en elementos claves para potenciar el desarrollo.

Esta sensibilidad a los cambios implica intencionar un proceso progresivo de separación y familiarización con el nuevo contexto o experiencia, así como algunos rituales de tránsito para facilitar el paso y permitir experimentar un proceso gradual de familiarización que conlleva una incorporación respetuosa de los nuevos hábitos y rutinas; esto con el fin de evitar aumentar el nivel de ansiedad y darles un margen de competencia que les permita sentirse seguros y confiados frente a lo que va a suceder. Se trata de mantener dinámicas que le den certezas. Por eso es tan importante conocer las rutinas y hábitos que hacían parte de su cotidianidad, sea en su hogar, en el jardín infantil o en el ciclo inicial, según desde donde haga el tránsito.

En palabras de Ángeles e Isabel Abelleira (2017): “las conversaciones, la verbalización de lo que preocupa a cada uno de cara al cambio, la sensación de tranquilidad, la posibilidad de que nos visiten o de que los visitemos en el futuro, facilitan esa situación, al igual que saber que, aunque los separen como grupo, habrá momentos en los que podrán encontrarse en la nueva escuela” (p. 154), pero al igual que se preparan las niñas y niños desde el jardín infantil antes de pasar al colegio, este último también se prepara y anticipa el proceso de cambio con miras a que ellas y ellos puedan encontrar un aire de familiaridad al ajustar ciertas rutinas, proponer juegos y experiencias que les permitan conocerse, conocer el nuevo espacio, entre otras estrategias que alivian el vértigo que genera el cambio.

Las preguntas centrales son:

- ¿Cómo reconocer y acompañar los tiempos de la infancia?
- ¿Qué rutinas y rituales de tránsito permiten experimentar un proceso gradual de separación y familiarización en momentos de cambio?

Lo mismo sucede con los otros tipos de tránsito que viven las niñas y los niños, especialmente aquellos que marcan la cotidianidad de la escuela, como, por ejemplo, el regreso de vacaciones que se da dentro del año y que para muchas maestras y maestros implica “casi un volver a empezar”, pues se pierde el ritmo y algunos hábitos y rutinas importantes que sostienen el hecho educativo; por ende, se hace necesario empalmar ambas experiencias, las que venían teniendo en la escuela antes de las vacaciones y las que vivieron durante las vacaciones, reconstruyendo momentos que se hayan atesorado. Para lograrlo, algunas maestras y maestros optan por traer regalos simbólicos a las niñas y los niños como una forma de compartir lo vivido. De este modo, regalan paisajes sonoros del lugar que visitaron grabados con su celular, fotos de los momentos más significativos, piedras u otros objetos que recolectaron o el relato de lo vivido que siempre acoge y cautiva al público infantil cuando logran ver a la maestra más allá de su rol y la ven como mamá, como hija, como mujer y, desde allí, invita a las niñas y niños a compartir también lo vivido por ellos, de modo que los primeros días de regreso de vacaciones todos los integrantes del grupo hacen un alto para honrar la experiencia y conectarse de nuevo, así como para revisar de la mano de las niñas y los niños lo que se venía trabajando, los acuerdos y premisas importantes del aula para encauzar de nuevo el proceso.

DE EXCURSIÓN A LA PRÁCTICA

Éste es un ejemplo acerca de cómo un maestro reconoce los cambios que vive un niño, concretando una serie de acciones para propiciar su sostenimiento afectivo.

En su evaluación semanal, el agente educativo escribió:

Vimos a Pedro muy sensible. Su mamá cuenta que en su casa también está así, todo el día pendiente de ella. Su padre se fue a trabajar a la sierra hace dos semanas y aún le faltan tres semanas más fuera de su casa. Estos días tiene dificultades para despedirse de la mamá al momento de llegar a la institución educativa, llora bastante y le lleva más de dos horas conectarse con sus compañeros y jugar. Por eso, hemos decidido que durante la próxima semana lo recibirá Lucía (auxiliar pedagógica), con quien Pedro tiene un apego especialmente bueno, siempre la busca en sus momentos de frustración o de llanto. Lucía le dedicará un tiempo especial de atención cada mañana hasta que pueda incorporarse tranquilamente al grupo. Creemos que de esta manera se va a aliviar su preocupación por separarse también de la mamá.

Fuente: Adaptado de *Programa de Educación Inicial: Un Buen Comienzo México*, consultado el 12 diciembre de 2021 en <https://bit.ly/3bUSN31>

En este ejemplo, se ve un maestro atento y sensible a los cambios que experimenta Pedro, lo que le permite planear acciones y estrategias que facilitan acompañar la ausencia temporal de su papá, haciendo las veces de matriz de apoyo.

¿Qué hubiera pasado si no se hubiese dado esta mirada profunda de este maestro?

MANOS A LA OBRA – CREANDO DESDE LA CONTEMPLACIÓN...

Es posible compartir una historia en la que hayas acompañado un proceso de cambio de algún niño o niña en un grupo en específico. Envía tu historia en formato audio o digital al correo travesiasconsentido@gmail.com y haz parte de la generación TEA.

C. EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA COMUNICACIÓN BIDIRECCIONAL ENTRE ACTORES

Las transiciones implican 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 [...] En este contexto, la evidencia reseñada y el trabajo de campo reafirman la idea que sostiene que, tanto las niñas y niños 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), CITADO POR ABELLO (2009)

Son diversos los actores que participan y viven las transiciones y, aunque las niñas y niños son los principales protagonistas y se debe procurar su participación legítima, no se puede desconocer que las transiciones no sólo les compete a ellas y ellos, sino que se llevan a cabo en un ambiente en el que interactúan con su entorno más próximo en

el que las familias, los docentes y demás actores institucionales e interinstitucionales se vinculan en la garantía de una educación inicial de calidad en el marco de la atención integral y, por ende, comparten una responsabilidad.

En sintonía con esto, se va a caracterizar el lugar de cada actor para terminar con el sentido que tiene ese trabajo colaborativo y la comunicación entre estos actores en esta TravEsíA que configura las Transiciones Efectivas y Armónicas (TEA).

LAS NIÑAS Y NIÑOS: son actores protagonistas de su propio desarrollo, centro del proceso de Transiciones Efectivas y Armónicas, al ser quienes tejen sentido en la relación amorosa e intencionada con los integrantes de la familia e institución educativa. Se conciben como sujetos con capacidad de agencia, pues no reciben pasivamente aquello que ofrece su interacción con el mundo, sino que demuestran ser capaces de volver sobre él y aportar en la construcción de una relación dialógica; por ende, tienen enormes capacidades de co-construcción de la realidad. No obstante, también necesitan de acogimiento, de un entorno educativo que tenga en cuenta sus necesidades, sus intereses, sus propuestas; un entorno de adultos sensibles que confían en sus capacidades y que desde allí están dispuestos a acompañar, contener, cuidar, proteger y provocar experiencias significativas y retadoras, siempre siguiendo el hilo de lo que las niñas y los niños proponen.

Las premisas son:

- La niña y el niño son tanto sujetos del vínculo como sujetos del aprendizaje; por ello, no se pueden desligar estas dos

disposiciones, ni descuidar una por privilegiar la otra.

- Las niñas y los niños, como actores con capacidad de agencia, inciden en las TEA y sus reflexiones, sentires y propuestas deben ser tenidas en cuenta para hacer de los procesos de cambio, oportunidades significativas de desarrollo.

LAS FAMILIAS (PADRES, MADRES Y ADULTOS CUIDADORES):

al ser los primeros agentes educativos de las niñas y niños, se constituyen en actor corresponsable que moviliza la construcción de espacios, tiempos y relaciones en pro del desarrollo de capacidades de las niñas y niños, a quienes acompaña de manera amorosa y solidaria, especialmente cuando ellos y ellas viven procesos de cambio profundo como el ingreso por primera vez a la escuela o el tránsito entre grados o niveles. Al respecto, Argos, Castro y Ezquerria (2012) señalan que “existe una relación directa entre el apoyo familiar y su participación en el ámbito escolar y la vivencia de una transición educativa positiva y el éxito académico de los niños” (p. 539).

Las premisas son:

- Las familias al ser escuchadas permitirán conocer el contexto familiar en el que habitan las niñas y los niños, así como sus gustos, intereses, rutinas y rituales para ser tenidos en cuenta en la construcción de estrategias colectivas que permitan generar un ambiente más armónico, a partir de las características individuales y socioculturales propias.
- Las familias también vivencian sus propias transiciones y cambios que no son solamente al ingresar al entorno educativo, sino también en sus aconteceres y rutinas diarias; por tanto, requieren tam-

bién de apoyo y procesos de vinculación con miras a darles seguridad.

Para profundizar sobre transiciones y trayectorias desde el lugar de la familia, se puede leer la cartilla “Educación inicial con las familias. Abriendo puertas para su participación”, que hace parte de esta caja de herramientas.

LA INSTITUCIÓN (MAESTRAS, MAESTROS, DIRECTIVOS DOCENTES, ORIENTADORES Y DEMÁS ACTORES): son quienes favorecen y cuidan con mayor responsabilidad los procesos de cambio, promoviendo y generando entornos educativos en los que se prepara la acogida para el desarrollo de experiencias que permitan a las niñas y niños familiarizarse con las nuevas personas, espacios y procesos pedagógicos antes de su primer día en el entorno educativo. Así mismo, sostienen interacciones respetuosas que aportan al proceso de las niñas y niños durante su estadía en el colegio, con el fin de hacerlos parte de las dinámicas y construir propuestas de su mano.

- **LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS:** son los adultos que acogen a los nuevos que llegan a la institución y construyen ese primer vínculo afectivo dándoles confianza y seguridad en una articulación muy cercana con las familias. Así asumen el reto de acompañar las transiciones de los niños, las niñas y sus familias, al brindar ambientes acogedores que contribuyen a su desarrollo. Igualmente, mantienen diálogos y procesos de reflexión pedagógica con sus pares para elaborar propuestas concretas en torno a las transiciones en los diferentes momentos que estas

tienen y construyen saber pedagógico en colectivo, lo cual sirve de apoyo, pues ellas y ellos necesitan acompañarse entre sí para manejar sus emociones cuando se ven enfrentados cada año al ingreso de las niñas y niños a las instituciones educativas y a sus aulas.

Se sugiere volver al *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito* (p. 95-112). Allí se encuentra un apartado dedicado a las maestras y los maestros y habrá pistas interesantes acerca del lugar de la maestra y del maestro que cuida, acompaña y provoca para que posteriormente puedan conectarlas con algunos desarrollos de esta cartilla centrados en las Transiciones Efectivas y Armónicas.

- **LOS DIRECTIVOS DOCENTES:** son líderes pedagógicos de la organización escolar y la gestión educativa al interior de las instituciones educativas. Se convierten en actores claves, en tanto articulan lo pedagógico y administrativo en función de una educación inicial de calidad donde las Transiciones Efectivas y Armónicas, desde la educación inicial; se convierten en un elemento clave para garantizar una trayectoria educativa completa. En este sentido, son un actor empoderado que vincula el proceso de TEA en los ejercicios de planeación estratégica que se tienen formalizados al interior de los colegios y en las herramientas dispuestas para ello, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), entre otros, para fortalecer y movilizar estrategias y ejercicios reflexivos de toma de decisión basados en evidencias que garanticen

los procesos de articulación tanto horizontal como vertical.

- **LOS DOCENTES ORIENTADORES:** tienen bajo su responsabilidad principal concretar estrategias de trabajo con las familias y la comunidad para conectar con el colegio en el entorno ampliado. De este modo, se encargan, junto con las maestras y los maestros, de hacer partícipes a las familias y cuidadores de las niñas y niños desde sus propias capacidades y potencialidades en el proceso de TEA, concretando estrategias que se ponen en juego a la hora de anticipar, acoger y hacer parte; tres procesos que configuran una ruta posible que se ampliará en el último capítulo de esta cartilla.
- Sumado a estos actores y **en el marco de la atención integral en los colegios, se encuentran roles específicos** que aportan en este sentido, como son: los **agentes educativos** que trabajan de la mano de las maestras titulares, las **auxiliares pedagógicas** que apoyan el trabajo pedagógico con las niñas y niños, y los **profesionales psicosociales** que se articulan con los orientadores; roles que además tienen su homólogo en las otras modalidades de educación inicial ofrecidas por SDIS e ICBF y que están comprometidos en acompañar el recorrido de las transiciones, la vinculación de la familia y los cuidadores como actores corresponsables, así como la participación de las niñas y niños como protagonistas en su propio proceso de transición.

Luego de este recorrido por los protagonistas de las TravEsÍAs con sentido, vale la pena concluir que para facilitar los tránsitos efectivos y armónicos se requiere entonces de la observación y escucha atenta del sentir, pensar y accionar de cada uno de ellos y

ellas, con miras a garantizar que se dé una comunicación fluida, constante, pertinente, efectiva, afectiva y clara, elementos claves para facilitar las transiciones (Abello, 2009).

Las preguntas centrales son:

- ¿Cuál es el sentido de las TEA desde la mirada de cada uno de los actores?
- ¿Cómo movilizar toda la institución educativa en función de las TEA, haciendo visible la gestión pedagógica, administrativa y logística que el proceso requiere?

Niñas, niños, familias, maestras, maestros, directivos, orientadores y otros agentes pueden constatar que están acompañados de otros; que el quehacer no se realiza en solitario y que unir esfuerzos y proyectar acciones en conjunto hace más amable la experiencia de tránsito. Ésta es preciso asumirla con un carácter consciente, intencional y planificado, lo que permite la construcción pedagógica de estrategias que redunden en una institución educativa que genera las mejores condiciones para garantizar un ingreso oportuno de las niñas y los niños al entorno educativo, así como su permanencia.

Azorín (2019) llama a esto un enfoque comunitario de las transiciones para referirse a este trabajo colegiado entre los diferentes actores implicados, así como la colaboración que debe existir entre los diversos entornos que las niñas y los niños habitan.

DE EXCURSIÓN A LA PRÁCTICA

Hace algunos años, en cada colegio existía un grupo llamado Equipo Dinamizador, cuyo objetivo era favorecer la articulación intra e interinstitucional, que involucraba

a diferentes actores de la comunidad educativa para crear y fortalecer actividades e instancias para el encuentro, el diálogo y la implementación de las TEA.

- ¿En tu colegio aún existe esta figura?
- ¿Qué ha permitido que se mantenga o qué generó su desarticulación y suspendió su funcionamiento?

MANOS A LA OBRA – CREANDO DESDE LA CONTEMPLACIÓN ...

De acuerdo con el balance anterior, se sugiere potenciar, retomar o conformar el equipo dinamizador para favorecer las TEA, entendiendo éste como un grupo de trabajo colaborativo que vincula y compromete a directivos docentes, coordinadores y orientadores, dada su función de liderazgo o toma de decisiones, así como a maestras y maestros líderes del ciclo inicial y del ciclo uno o primaria para que trabajen de la mano, con el fin de:

- Identificar y analizar las acciones institucionales que se adelantan para favorecer las TEA, así como evaluar cuáles funcionan y cuáles no para orientar los planes de trabajo en torno a este proceso.
- Liderar la implementación y adaptación de las prácticas estratégicas que favorecen la continuidad pedagógica y educativa entre niveles y ciclos para movilizar estrategias mediante la disposición de espacios, horarios, actividades y recursos tanto humanos como físicos en la escuela, así como la revisión de metas de formación o aprendizaje, criterios de continuidad entre niveles y su coherencia con el PEI, entre otros.
- Realizar reuniones periódicas para hacer seguimiento a las transiciones educativas de las niñas y los niños, y a los avan-

ces en el desarrollo de las actividades del proceso. También, tomar decisiones relacionadas con la organización escolar y la gestión tanto pedagógica como administrativa que la sostiene.

- Promover el intercambio de saberes y prácticas entre los actores institucionales con otras instituciones de la UPZ (Unidad de Planeamiento Zonal) o localidad, desarrollando jornadas de intercambio de experiencias.
- Desarrollar acciones sostenidas y estrategias pedagógicas de divulgación, apoyo y acompañamiento a los maestros, las maestras y las familias, orientadas a la apropiación e implementación de las TEA, tanto en el PEI como en los planes de acción institucionales y las prácticas pedagógicas y curriculares que incluyan alianzas con entidades externas a la institución educativa para la apropiación y puesta en práctica de acciones que favorezcan los tránsitos armónicos entre instituciones educativas, entornos y niveles de la educación inicial.

Ésta es una instancia clave que puede incluso pensarse en el marco de toda la trayectoria educativa, aprovechando las reflexiones y construcciones que se vienen implementando desde las TEA en educación.



1.3

TIPOS DE TRÁNSITO

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 y alinear estándares que atraviesen la educación inicial y la primaria para promover continuidad en el aprendizaje de las niñas y niños.

ABELLO (2009)

Las transiciones, retomando los planteamientos de Vogler, Crivello y Woodhead (2008), se dividen en dos tipos: horizontales y verticales. Las primeras son aquellas que suceden a lo largo de la vida cotidiana y están relacionadas con los movimientos que el niño o la niña efectúa de manera rutinaria en un mismo entorno o en diversos entornos por los que transita; por ejemplo, los traslados cotidianos del hogar a la escuela o de un ambiente de cuidado a otro. Las segundas, al contrario, son mucho más marcadas y notorias, puesto que son pasos o desplazamientos ascendentes como el tránsito de un nivel educativo a otro (por ejemplo, del jardín de infancia a la escuela primaria; de ésta a la secundaria, etc.), sien-

do éstas las que implican mayores reflexiones y transformaciones pedagógicas.

Como puede verse, es evidente que las transiciones no se reducen a acciones de acompañamiento para algunos momentos de cambio, como el primer mes en el colegio o proceso de matrícula, sino que son movimientos constantes que experimentan las niñas y niños a lo largo de su trayectoria educativa y que implican continuidades y discontinuidades en las experiencias educativas en aspectos tales como: la organización del trabajo pedagógico, los tiempos, el rol de las niñas, los niños, las maestras, los maestros, los agentes educativos, los ambientes educativos, las normas y pautas de

convivencia, la presencia de actividades rectoras, la relación con las familias y cuidadores, la evaluación y/o seguimiento al desarrollo, las expectativas de familias, maestras, maestros y agentes educativos, y la conformación de grupos (MEN, 2015, p. 9-10).

Las transiciones, tanto verticales como horizontales, se concretan en las instituciones educativas en al menos cuatro tipos de tránsito, retomando la propuesta de hitos que hace el MEN (2015) en la estrategia ¡Todos listos!, con algunas adaptaciones:

Gráfica 2

TIPOS DE TRANSICIONES

A. TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL QUE OFRECE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

B. TRANSICIONES INTRA O AL INTERIOR DEL CICLO INICIAL

C. TRANSICIONES INTERCICLOS O NIVELES

D. TRANSICIONES COTIDIANAS O PEQUEÑAS TRANSICIONES

A. TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL QUE OFRECE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Esta transición se da cuando las niñas y los niños se estrenan en la escuela, usando la expresión de Mari Carmen Díez (2013), para referirse a esa primera experiencia y llegada al colegio formal, la cual puede darse en niñas y niños que vienen de su hogar y se inician por primera vez en el mundo de lo social y en la construcción de vínculos ampliados más allá de la familia o aquellos que vienen de otra modalidad de educación inicial, tanto institucional (jardines infantiles, Casas de Pensamiento Intercultural, CDI y hogares infantiles), como familiar o no convencional (creciendo juntos, creciendo en ruralidad, modalidad familiar) y han experimentado de cerca esto de la socialización secundaria o ampliada; por lo que es preciso diferenciar estos dos matices para definir

las acciones más pertinentes de acompañamiento a las niñas y los niños.

A continuación, se presentan algunas pistas.

ESTRENARSE EN LA ESCUELA DESDE EL HOGAR implica un proceso cuidadoso, tranquilo y coherente de transacciones entre la familia y la escuela que permitan a las niñas y a los niños construir paulatinamente nuevos vínculos en este contexto cultural ampliado que antes no habían vivido, dando un lugar preponderante a su maleta simbólica como acto de reconocimiento, pues, como lo afirma Mari Carmen Díez, (2013) “**los niños vienen con su pequeña maleta, llena de su mamá, de su papá, de su gente, de su casa, de su comida. Una maleta que se alimenta de placer, seguridad y afecto, y que se abrirá, pero muy despacito, porque los niños no pueden desprenderse de sus padres—de su hogar—sin**

cogerse antes a otro lugar, a otro cariño, a otro cobijo, a otras vinculaciones” (p. 24).

Así, en medio del intercambio afectivo que se da entre sus figuras de apego primario (familia y/o cuidadores, la maestra o el maestro y el grupo de pares), se irá proporcionando la seguridad necesaria para consolidar esos nuevos vínculos que ensanchan su experiencia, fortalecen su autonomía y apalancan todos sus procesos de desarrollo en medio del andamiaje propio de la relación con otros.

Pero este estrenarse en la escuela no sólo se trata de las niñas y los niños, aunque sea cierto que ellos y ellas están en el centro de la reflexión-acción. Se trata también de cómo la familia se encuentra y vincula con la escuela y la maestra o el maestro en quien deposita la confianza de la educación de sus hijos; convirtiéndose en ese rol con el que algunas veces se compete y otras veces se colabora, pero con quien, en definitiva, debe haber una comunicación fluida entre ese vaivén que genera el propio desprendimiento y los celos cuando la maestra poco a poco se va convirtiendo en esa figura de sostén y afecto significativo que soporta la tan necesaria separación.

Por su puesto, también se trata de la maestra o el maestro, quien, aunque lleve muchos años en este oficio en el que como profesional de la educación ha construido saber pedagógico, la llegada del nuevo grupo de niñas, niños y sus familias siempre le va a significar incertidumbre, un sentimiento que, conectado con la sensibilidad particular que les caracteriza, permitirá un acoplamiento mutuo tanto con las niñas y los niños como con sus familias, mediado por la confianza y la seguridad que genera sentirse parte.

DE EXCURSIÓN A LA PRÁCTICA

EN PALABRAS DE LA MAESTRA MARI CARMEN DÍEZ:

Comprender qué sienten tanto las familias como los niños y los maestros facilitará bastante la corriente comunicativa y ayudará a que cada una de las partes implicadas se resitúe y pueda tolerar las dificultades y esperar activamente el encaje y la aceptación de la nueva realidad. Por eso convendrá que se celebren una serie de encuentros entre maestros y familias, previos al comienzo, que acompañen los inicios. En dichas reuniones será necesario informar detalladamente sobre cuál es la línea pedagógica del centro y cómo serán los pormenores del periodo de adaptación. Hablar de las conmociones sentimentales que frecuentemente invaden a los niños y las actitudes que suelen adoptar como reacción. Pueden sentirse con ganas de ir al sitio nuevo, pero también con miedo a la soledad. Con sensaciones de pérdida, inseguridad, enfado, tristeza. Pueden mostrarse llorosos, alterados, excitables. Tener pesadillas, ponerse enfermos, negarse a comer, a hablar o a jugar [...] Además, serán indispensables unas entrevistas individuales en las que los padres explicarán a las docentes cómo es su hijo, cómo ha sido su desarrollo, cómo está en la actualidad, qué cosas le gustan, le disgustan, le cuestan, le encantan..., cómo le están explicando su incorporación a la escuela y cómo lo viven ellos y el resto de la familia.

[...] Por supuesto, será necesario organizar el modo en que las familias puedan compartir algunos tiempos con sus hijos en la escuela, que haya algún día en el que sean los padres quienes ayuden a comer, que se los lleven a casa pronto sin que lleguen a cansarse o preocuparse en exceso. También que los niños se incorporen al aula poco a poco, en pequeños grupos,

que tengan suficiente personal de apoyo para que alcancen los brazos y las miradas a las probables nostalgias para que los niños se ambienten y vayan adquiriendo seguridad a su ritmo y manera, pasando del afecto de los padres al de la maestra pausadamente [...] Para poder recordar a los padres sin excesiva tristeza, va bien pequeños trucos, como es tener en la clase una zona con las fotos de la familia a la altura de los niños, llevar en la ropa o en algún pañuelito en el bolsillo un poco de perfume “materno” o “paterno”, un trocito de pan, un jueguito, un dibujo hecho a mano por la mamá o el papá [...] Lo importante es valorar la necesidad de que haya este tiempo de iniciación y encontrar la forma en que cada equipo docente crea que es mejor para ayudar a atravesar este momento.

(DÍEZ, 2013, P. 25–29)

MANOS A LA OBRA – CREANDO DESDE LA CONTEMPLACIÓN ...

Como bien se sabe y lo hace notar la maestra Mari Carmen Díez, son muchos los detalles para tener en cuenta y generar la acogida y seguridad necesaria a quienes, por primera vez, se estrenan en la escuela.

¿Qué trucos y estrategias has probado que funcionen para acompañar a las niñas y a los niños en este tipo de tránsito?

Comparte estas experiencias con otros colegas y construyan de manera conjunta una forma propia de acompañar este proceso en la institución educativa que sea de común acuerdo.

ESTRENARSE EN LA ESCUELA DESDE OTRA MODALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL requiere, por su parte, de un trabajo articulado que vele por la conti-

nuidad entre los servicios ofrecidos para la primera infancia. Una continuidad marcada por el reconocimiento de la cultura de la infancia que da identidad a éste como un periodo con dos ciclos de 0 a 3 años y de 3 a 6 años que se concatenan y cuyo sentido ha sido ampliamente desarrollado en el *Lineamiento pedagógico para la educación inicial en el Distrito*, siendo este documento en Bogotá el que marca un hito y desplaza las tradicionales maneras de entender los servicios para los niños menores de 3 años como asistenciales, lo que limita su valor educativo y, los de 3 a 6 años como escolarizados, juzgándolos a priori por supuestamente desplazar el juego y la creatividad por las “acostumbradas tareas” que al parecer dotan de identidad a las instituciones educativas.

Este documento muestra que la educación inicial se entiende como aquella que se ofrece a las niñas y los niños entre los 0 y 6 años de edad, como una sola, con los mismos principios y la misma epistemología y pedagogía que orienta las acciones en la cotidianidad, tanto de los jardines infantiles como de las instituciones educativas, con sus necesarios matices y cambios en clave de desarrollo y lo que necesitan las niñas y niños a medida que crecen. Así se van haciendo ajustes, por ejemplo, en la forma como se dispone el espacio-ambiente; siendo claro, por un lado, que es distinto organizar el ambiente para un niño de 1 año que para uno de 5 años y, por otro lado, que lo que sostiene la continuidad, en este caso, es la posibilidad de ofrecer a las niñas y a los niños ambientes potentes que estimulan sus procesos de desarrollo y aprendizaje, anclándose a una concepción de niño y niña como protagonistas con infinidad de capacidades.

DE EXCURSIÓN A LA PRÁCTICA

En palabras de la pedagoga Carla Rinaldi, desde su experiencia como directora tanto de Nidos como de las Escuelas infantiles en la Municipalidad de Reggio Emilia (1970–1999):

Partimos de la idea de que los niños no sólo piden y quieren a su vez hacer previsiones que les puedan ayudar en la comprensión y estructuración del evento de la transición. Por consiguiente hacemos un esfuerzo intenso por desarrollar contextos de previsión para los niños, para los padres y los maestros [...] En este sentido una serie de iniciativas adquieren valor y significado; iniciativas como las visitas de los padres junto a los niños, a la escuela, donde pueden estar reunidos toda la mañana; el encuentro del grupo de padres con las maestras de la escuela de la infancia para explorar juntos expectativas (y continuidad); el brindar informaciones básicas y de seguridad (incluido material informativo, folletos y pequeñas publicaciones en las que los niños de 5 años cuentan sus propias experiencias a otros niños, próximos a iniciar la escuela, utilizando palabras, dibujos y fotografías [...] Una invitación (dirigida a los niños próximos a iniciar la escuela) para que recuerden cómo han pasado el verano, lo que significa recoger historias y narraciones personales. Este pequeño “diario de las vacaciones” se quedará con el niño durante los primeros días de clase y podrá facilitar el pasaje de un contexto a otro [...] Los encuentros entre las maestras del nido y las de la escuela, donde tratamos de organizar el nido para darle aún más valor a las documentaciones: huellas individuales y de grupo que testimonian la experiencia del niño [...] Y realizamos sesiones y encuentros para

ir preparando conjuntamente “el evento”, el paso de una institución a otra, incluyendo la fiesta de adiós y de bienvenida a las cuales las maestras están recíprocamente invitadas. (Rinaldi, 2011, p. 134-136).

MANOS A LA OBRA – CREANDO DESDE LA CONTEMPLACIÓN...

Teniendo en cuenta estas iniciativas que se comparten desde las escuelas Reggio Emilia, es posible preguntarse:

- ¿Conoces de qué jardines infantiles o Centros de Desarrollo Infantil transitan las niñas y los niños que llegan a la escuela?
- ¿Has tenido algún espacio de trabajo colegiado con las maestras de dichos jardines infantiles o CDI?
- ¿En qué aportan estos espacios de trabajo y cómo podrían potenciarse?

B. TRANSICIONES INTRA O AL INTERIOR DEL CICLO INICIAL

Implican un trabajo fuerte de engranaje y articulación al interior del ciclo de educación inicial en las instituciones educativas, compuesto por los grados de prejardín, jardín y transición. En la SED-Bogotá se han venido dando orientaciones al respecto desde la política de Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) que se formalizó en 2011 y que fue retomada en la política 40x40 - Currículo para la Excelencia de la siguiente administración en 2014. En ésta se propuso la organización de la escuela en cinco ciclos educativos, constituidos por grupos de grados cuyos estudiantes tenían cercanía en cuanto a sus momentos de desarrollo, por lo cual se integró la educación preescolar al ciclo uno; es decir, las niñas y niños de 3, 4 y

5 años con los grados de primero y segundo, entendiendo el ciclo uno desde prejardín hasta segundo de primaria.

En concordancia con lo anterior, y como se señala en el documento de RCC, “la conformación de los ciclos implica reorganizar el currículo, transformar las prácticas pedagógicas, crear cambios en la cultura institucional, generar estrategias de integración del conocimiento y condiciones de tiempos que permitan a los estudiantes desarrollar aprendizajes pertinentes y acordes con la base común de aprendizajes esenciales establecida para cada ciclo en concordancia con los fines de la educación, consagrados en la Ley General de Educación de 1994”

(SED, 2011, P. 32).

Así mismo, en relación con las intencionalidades, en el documento antes mencionado se afirma que “los ciclos propenden por establecer la relación entre las intenciones de formación (horizonte institucional); la identidad del ciclo, que responde a las demandas de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, y las necesidades educativas de la sociedad (fines de la educación); conceptos que recoge la impronta de cada ciclo en esta propuesta” (SED, 2011, p. 33) que, para este ciclo en particular, se definió como “Infancia y Construcción de sujetos” y su eje de desarrollo (es decir la actividad o actividades que en clave de desarrollo humano y desde la lógica de curso de vida son predominantes) para el caso de ciclo uno fue: “estimulación y exploración”¹. Todo esto, con miras a movilizar las necesidades y demandas de aprendizaje organizadas

en las tres dimensiones que definió la RCC (cognitiva, socio afectiva y físico creativa).

Aunque en la práctica los colegios han articulado el ciclo de educación inicial de diferentes maneras, bien sea como parte del ciclo uno como lo propuso en sus inicios la RCC o como el ciclo cero o mejor ciclo inicial como se movilizó en la política 40x40 - currículo para la Excelencia, consolidando la articulación entre los tres grados del nivel de preescolar, lo cierto es que el objetivo sigue siendo el mismo: propender por la articulación y continuidad en los procesos y criterios pedagógicos, metodológicos y evaluativos centrados en proceso de desarrollo y aprendizaje que se potencia a lo largo del ciclo y en conexión con los demás.

De acuerdo con lo anterior, toma mucha relevancia la construcción de los acuerdos de ciclo de educación inicial, que formalizan los consensos logrados entre las maestras y los maestros del ciclo, a la luz de propósitos específicos ligados a los procesos de desarrollo, lo que garantiza una continuidad y progresividad en los aprendizajes esperados y sus conexiones con los acuerdos institucionales; es decir, con las apuestas explícitas esbozadas en el PEI y la lectura propia del contexto de cada colegio.

Como se puede notar, al parecer este tipo de tránsito puede estar resuelto, pues en la mayoría de las instituciones educativas se cuenta con acuerdos de ciclo. No obstante, es necesario poner la lupa desde las dinámicas y particularidades de cada colegio. Por ejemplo, puede haber una institución educativa que tenga en su mismo espacio todo el

¹ Para más información al respecto, ver libro *Reorganización Curricular por ciclos, referentes conceptuales y metodológicos*, p. 39- 42. Bogotá (Colombia). Secretaría de Educación del Distrito <https://bit.ly/3nND7Bz>

ciclo, lo cual puede, en gran parte, facilitar el paso de un grado a otro; pero puede haber otra institución donde el ciclo tiene presencia en tres de sus cuatro sedes y las niñas y niños deban rotar por éstas. También puede darse el caso de una institución educativa que tenga en una sede todos los prejardines y jardines y en otra, todos los de transición y la básica. En cada caso, las estrategias y el proceso de acompañamiento tienen sus particularidades y no se puede dar por hecho que tener el documento de acuerdo con el ciclo sea suficiente; será necesario generar acuerdos explícitos que partan de la lectura de la realidad y permitan formalizar las estrategias para favorecer el vínculo y la transición de las niñas y los niños.

EN LAS VOCES DE ALGUNAS MAESTRAS:

“Éste es un colegio pequeño y eso facilita la articulación entre las maestras de los distintos niveles educativos. Esto les permite conocer el recorrido de los estudiantes y estar en constante comunicación con las familias”. **Colegio San Martín de Porres**

“De los niños que llegan al colegio, la gran mayoría sólo buscan matricularse en la jornada de la mañana”. **Colegio Aulas Colombianas.**

“Nos falta definir una estrategia para la armonización de las transiciones [...] Como el colegio es grande, los cursos se desarman cuando los niños entran a primero. Hay una ruptura”. **Colegio Miguel de Cervantes Saavedra.**

(TOMADO DEL DOCUMENTO LÍNEA BASE EDUCACIÓN INICIAL EN LA SED - 2020)

C. TRANSICIONES INTERCICLOS O NIVELES

Caracterizados principalmente por el paso de ciclo inicial a la primaria y que, según algunos autores (Sacristán, 2007; Argos, Castro y Ezquerro, 2015, y Azorín, 2019), se convierte en uno de los cambios más importantes que acontecen en la infancia, por lo que requiere un ejercicio riguroso de articulación entre las maestras y los maestros de ciclo inicial y básica para determinar:

- **LAS CONTINUIDADES** entendidas como aquello que se mantiene para todos los niveles, siendo la base de la propuesta educativa institucional y que, por tanto, no pertenece a un solo grado, nivel o ciclo. En clave de RCC, las continuidades se reflejan en los acuerdos de primer nivel que articulan cada uno de los cinco ciclos de manera coherente con el enfoque de desarrollo humano y con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), convirtiéndose en elementos articuladores de la trayectoria escolar.
- **LAS PROGRESIONES** hacen alusión a la complejización de capacidades de las niñas y los niños a lo largo de la trayectoria y que, por ende, requieren de experiencias sostenidas y concatenadas con diferentes niveles de complejidad que se van engranando.

EN LAS VOCES DE ALGUNAS MAESTRAS:

“En nuestra institución se emplearon diferentes estrategias para propender por el buen desarrollo de las TEA partiendo de las necesidades de las niñas y los niños en cuanto a desarrollo y contexto. Para ello se establecieron estrategias en donde las familias conocían de primera mano cómo iba el proceso de vinculación y acogida de sus hijos e hijas, también se estableció un acom-

pañamiento desde orientación para fortalecer el trabajo mancomunado entre escuela y familia. Por último, se han realizado diferentes dinámicas que integran a los niños de transición con los de grado primero, con el propósito de que se cierre esa brecha entre un grado y el otro y la transición sea más armónica”.

COLEGIO KIMI PERNÍA.

- **LOS CAMBIOS** tienen una íntima relación con las progresiones bajo el principio de complejización ya mencionado y se convierten en esa invitación abierta a ampliar de manera intencionada las oportunidades de desarrollo que se ofrece a las niñas y a los niños para retarlos y construir nuevos aprendizajes. Esto, en línea con la RCC, conforma aquellas construcciones propias de cada ciclo relacionadas con los aprendizajes esenciales definidos acorde con las características propias del momento del curso de vida de las niñas y los niños, que redundan en el reconocimiento de sus formas genuinas de aprender, ser y estar en el mundo, así como de su potencial.

Para profundizar en las continuidades, progresiones y cambios que sostienen el currículo y las prácticas pedagógicas en las transiciones tanto intra como inter ciclo, se invita a revisar la cartilla “Continuidades, progresiones y cambios. Claves para el análisis curricular en el marco de la trayectoria escolar” que hace parte de esta caja de herramientas.

EN LAS VOCES DE ALGUNAS MAESTRAS:

“Frente al posicionamiento del sentido de la educación inicial en el colegio, tenemos ya una voz fuerte. Tanto así que les ha dado paso a las transiciones, estamos en diálogo con el paso a primero y se han ido generando estas charlas, estas reflexiones y esto da un camino, y el valor del trabajo unificado, y esto ha sido una apuesta clave que es un trabajo fuerte, que no es fácil concordar con un grupo tan amplio, todo esto ha sido un proceso de transformación”. Colegio Miguel de Cervantes

“Articulación con los grados primero y segundo. Nuestro colegio está organizado por ciclos y en el ciclo uno está transición, primero y segundo. Eso nos permite tener un contacto permanente con las profes de primero y segundo y tener una articulación desde los temas y las actividades que se hacen en transición para hacer una continuidad, con primero. Los niños no llegan a primero como a un lugar diferente, sino como a una continuidad, es una fortaleza muy grande en nuestro colegio”. Colegio Sierra Morena.

“En el Olaya Herrera, para hacer unas transiciones armónicas, lo que hacemos es: durante una semana, los niños de preescolar pasan a hacer actividades en la parte de primero, los de primero como extrañan tanto la parte de preescolar se devuelven y les vuelven a hacer actividades de cuando estaban en preescolar”. Colegio Enrique Olaya Herrera.

(TOMADO DEL DOCUMENTO LÍNEA BASE EDUCACIÓN INICIAL EN LA SED – 2020)

En concordancia con lo que mencionan las maestras, Azorín (2019), quien cita a Padilla (2009), expone cinco aspectos que garanti-

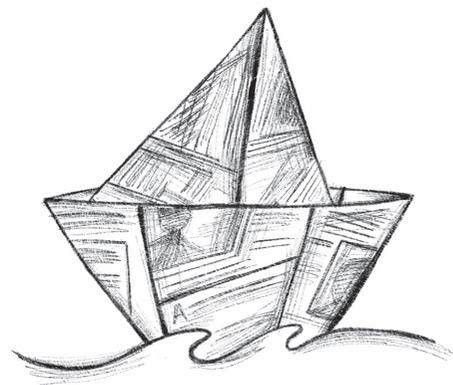
zan una mejor transición entre inicial y básica, y sobre los cuales se debe reflexionar:

- 1 El profesorado de educación primaria ha de conocer las características básicas del alumnado que finaliza la educación inicial.
- 2 Las propuestas didácticas han de tener principios y estrategias de acción coordinadas por los correspondientes equipos docentes. Especial importancia cobra esto cuando se trata, por ejemplo, del acercamiento al código escrito, ya sea que las niñas y los niños de primera infancia se apropien del lenguaje de manera paulatina en la interacción con otros, con su cultura y con el disfrute de la literatura desde los primeros años; una experiencia que debe sostenerse e irse complejizando como lo piden las niñas y niños a medida que crecen.
- 3 Hay que maximizar la coherencia y conexión de las diferentes áreas y ámbitos de experiencia. En el caso de Bogotá, los ejes propuestos por el lineamiento son un buen elemento de articulación y continuidad, pero también pueden ser los organizadores del currículo que cada colegio haya formalizado, cuando estos están en clave de desarrollo y no de contenidos temáticos.
- 4 Debe existir continuidad en los principios metodológicos, actividades, materiales, recursos, agrupamientos y distribución de tiempos y espacios.
- 5 Se han de realizar actuaciones conjuntas para que las niñas y los niños vayan conociendo los nuevos entornos, así como al profesorado y a los pares de referencia.

DE EXCURSIÓN A LA PRÁCTICA

A propósito de las transiciones tanto intra como interciclo en las instituciones educativas, se invita a leer el siguiente relato titulado: *Transiciones Efectivas y Armónicas en Primera infancia en la IED Antonio Nariño* - que fue escrito por la maestra *Jensy Calderón* (2021):

Las transiciones educativas en la primera infancia en la I.E.D. Antonio Nariño de la localidad de Engativá parten de entender que el proceso escolar inicia en el jardín de San Marcos, institución que pertenece a la Secretaría Distrital de Integración Social en convenio con la Secretaría de Educación del Distrito, donde se atienden niñas y niños desde los 0 y hasta los 3 años. Luego, el proceso pasa a la I.E.D. Antonio Nariño y puede acontecer en dos escenarios diferentes, por un lado, se puede cursar grado jardín en la sede A (sede principal) que sólo tiene este grado en la jornada de la tarde o, en la sede B (ubicada a unas 10 cuadras de la sede principal), una escuela pequeña con capacidad para cinco cursos, en donde se atiende únicamente a grado jardín en jornada única. Posteriormente, todos los niños y niñas pasan a grado transición en la sede A que es la única sede con este grado y finalizando el ciclo inicial todos pasan a grado primero en la misma sede.



Ahora bien, en estas transiciones los niños no sólo experimentan el cambio de escenarios (de sedes), sino que también experimentan un cambio de horarios, de docentes, de metodologías y en el caso de transición a primero, experimentan un cambio en el currículo.

Por ello, en la institución se ha visto la relevancia de consolidar con todas las docentes un documento de acuerdo de ciclo inicial en el que se describen los propósitos, estrategias, didácticas y aprendizajes correspondientes para cada grado, este documento da muestra de la forma en que las docentes de educación inicial priorizan sus contenidos curriculares en el aprendizaje basado en el desarrollo y el potenciamiento de habilidades como la autonomía, la expresión, la interacción con los otros, la experimentación, entre otras.

Es importante mencionar este logro, en tanto, la transición que se experimenta hacia el grado primero da cuenta de un enfoque curricular un poco distinto, en el que se priorizan los resultados académicos y se hace especial énfasis en el desarrollo de competencias particularmente en lectura y escritura. Estos cambios en los contenidos curriculares generan cierta tensión entre las docentes, especialmente porque se espera que las niñas y los niños lleguen al siguiente grado con ciertos aprendizajes y cuando no es así, se genera distancia y tensión por el imaginario de lo que se espera del otro.

En la I.E.D. Antonio Nariño también experimentamos esto en algún momento y descubrimos conjuntamente que la tensión se libera en medio del diálogo y aunque al principio fue un poco complicado porque la institución en sí misma no generaba es-

pacios para el encuentro entre docentes, lo que llevaba a adivinar o presuponer el proceso que desarrollaban las otras compañeras e incluso, en ocasiones juzgar dichos procesos; poco a poco se generó la necesidad de institucionalizar espacios de encuentro entre las docentes de ciclo inicial y las docentes de primero. En estos espacios para el diálogo fue posible socializar cómo son los procesos de desarrollo y aprendizaje que se experimentan en educación inicial, qué contenidos se llevan a cabo y, así mismo, poner en el diálogo las experiencias exitosas, pero también las incertidumbres. Este diálogo posibilitó que las maestras entraran en relación entre ellas y se llegaría a acuerdos sobre aquello que era necesario para cursar el siguiente grado. Fue una sorpresa descubrir que, para todas las docentes desde pre jardín, jardín, transición y primero, estos aprendizajes fundamentales estaban relacionados con la autonomía, las rutinas y la independencia. Ninguna de las maestras exigió que los niños debían saber leer o escribir, o que debían sumar, por supuesto todas reconocían la importancia de que los niños se acercaran a las letras o los números, pero no, que leyeran o sumaran. El diálogo entre pares suspendió la tensión y desmitificó ciertos imaginarios que navegaban en el entorno escolar.

La comprensión sobre el desarrollo permite entender que los procesos que acontecen en las niñas y los niños no son lineales y da entrada a la posibilidad de que la institución piense en la singularidad. El diálogo trae como consecuencia el desplazamiento del juicio hacia la comprensión, que se ve reflejado en situaciones en las que en lugar de juzgar o culpar a la maestra del año anterior porque el niño o niña no alcanza determinados aprendizajes, se intenta comprender

por qué no lo hace y se entra en diálogo con esa maestra para indagar su trayectoria, si presentaba alguna indisposición para aprender, si atravesaba con frecuencia problemas familiares, si tiene algún diagnóstico médico o inclusive conversar en torno a sus formas singulares de aprender. La comprensión posibilita incluso que se pueda reconocer que cada maestra tiene su propia metodología y que la forma en que acontecen los procesos de desarrollo de las niñas y niños no es efecto netamente de dicha metodología, sino que involucra otros factores como disposiciones personales (gustos e intereses) y disposiciones biológicas, genéticas, culturales o incluso familiares.

Esto se tradujo en la posibilidad de llegar a acuerdos que luego han podido institucionalizarse en documentos que sirven de ruta de acción pedagógica y que nos ubican en los propósitos de la educación inicial, no sólo a las docentes de preescolar, sino también a las maestras de primaria. En el momento en el que se escriben los acuerdos, se documenta el saber y lo escrito y formalizado nos dispone de otras maneras, casi de una forma comprometedora. Es así como las estrategias para sostener las transiciones efectivas y armónicas se han puesto en el acuerdo de ciclo inicial y se está trabajando actualmente en la actualización del PEI de la institución.

En sintonía con lo anterior, institucionalizar los acuerdos nos permite agregar más actores que garanticen un proceso armonioso, las directivas, otros docentes y en especial, se suman las familias. Unir a las familias como actores del proceso posibilita que las transiciones tengan acogida y armonía, no sólo dentro de las instituciones, sino también dentro del hogar, puesto que

todo cambio implica hacer un ajuste a las dinámicas y las rutinas que se viven en la cotidianidad. Además, porque la transición a otro grado y otro escenario no es una experiencia única de las niñas y niños, es también una experiencia que, en el proceso de acompañamiento al desarrollo, también viven las familias.

Entre las estrategias más significativas que manejamos en el colegio se encuentran: generar dos encuentros por año entre las maestras de los cursos que entran en transición, así se reúnen las docentes de prejardín con las docentes de jardín, las de jardín con las docentes de transición y las docentes de transición con las de grado primero. Estos encuentros permiten narrar cómo ha sido el año escolar, describir las observaciones en torno a los procesos y características de las niñas y los niños y, así mismo, describir los casos que tienen algún seguimiento especial. Conocer a las niñas y los niños previamente a partir de la mirada de las maestras permite, de alguna manera, pensar prácticas basadas en la información y tomar decisiones de forma sensibilizada por el conocimiento que se sabe del otro.

Otra estrategia es la creación de proyectos compartidos en los que participan, niños, niñas, docentes, directivas, familias, instituciones y en varias ocasiones la comunidad del sector. Para el desarrollo de estos proyectos, se decide a comienzo de año una temática que nos acoja a todos los cursos y desde la cual sea posible movilizar de forma creativa los contenidos curriculares. Al escoger el tema organizamos encuentros entre sedes en los que participa toda la comunidad educativa. Así, en grado transición de la sede A, se dispone de un día dentro del primer semestre del año escolar para crear

un ambiente pedagógico que reciba a las niñas y niños de grado jardín y de grado pre-jardín y si es posible -por el horario a los niños de la jornada tarde. Sucede de manera similar en la sede B, para el segundo semestre del año escolar, se dispone toda la sede para generar un ambiente pedagógico enriquecido y provocador, e invitar a participar de la experiencia a todos las niñas y niños de las otras sedes y jornadas. Estos ambientes pedagógicos implican a su vez la participación de las familias, quienes ayudan en la creación del ambiente orientado por las docentes o, en diversas ocasiones las familias lideran y desarrollan actividades en el marco del encuentro. La integración de las familias permite que se desarrollen encuentros no sólo en la institución, sino que sea posible habitar otros escenarios de la comunidad, como hacer carnavales y encuentros en el parque y los escenarios cercanos a la escuela.

A esto se suman estrategias para conocer las metodologías pedagógicas de las distintas sedes. Esto es, una vez al año, las familias y las niñas y niños que van a transitar al siguiente grado, visitan la nueva institución y en esta visita tienen la posibilidad de experimentar la metodología pedagógica para que tanto las familias como los niños entren en relación con la nueva sede donde sucederá su desarrollo y así el tránsito, no se convierta en una experiencia abrupta. A su vez, las niñas y niños de grado transición tienen encuentros ocasionales con los niños y docentes de grado primero en donde comparten algunas actividades conjuntas o participan en actividades institucionales como izadas de bandera, que les permite acercarse al reconocimiento de la educación primaria.

Como puede leerse son varias las estrategias implementadas, no obstante, así como la realidad y el desarrollo de las niñas y los niños es dinámico y cambiante, en los encuentros de ciclo inicial buscamos conversar sobre la viabilidad de las estrategias, evaluar las que se implementaron y si la realidad lo requiere crear nuevas estrategias. Como sucedió el año anterior, cuando la pandemia nos impidió hacer proyectos presenciales, pero fue posible hacer videollamadas entre familias, docentes de jardín y de transición para presentar a las nuevas docentes y que el paso al nuevo grado fuera una experiencia sensible, humanizada y armónica.

JENSY CALDERÓN (2021)

MANOS A LA OBRA – CREANDO DESDE LA CONTEMPLACIÓN...

Teniendo en cuenta las voces de las maestras, las ideas planteadas y el relato compartido por la maestra Jency, te invitamos a hacer una mirada retrospectiva sobre tu propia experiencia y reflexionar.

- ¿Cuál es la impronta del ciclo inicial en tu colegio?
- ¿Qué tanto se relacionan el acuerdo de ciclo con los acuerdos institucionales documentados en el PEI?
- ¿Qué continuidades, cambios y/o progresiones se logran identificar grado a grado?
- ¿Qué continuidades, cambios y/o progresiones se identifican entre el ciclo inicial y la básica?
- ¿Cómo acompañas tú estas continuidades, cambios y progresiones?

D. TRANSICIONES COTIDIANAS O PEQUEÑAS TRANSICIONES

Las pequeñas transiciones, como las llama Jimeno Sacristán (2007), dan cuenta, por un lado, de los cambios que se dan en el día a día de la institución educativa; es decir, dentro de la rutina diaria como son los cambios de horarios, actividades, las dinámicas institucionales y los rituales que las sostienen. Por otro lado, evidencian los cambios producidos por períodos más o menos largos de separación durante el año escolar, como son los recesos de vacaciones o el estar ausente durante varios días a causa de una enfermedad o un viaje y que implican una “ida y vuelta” entre los entornos que habitan las niñas y los niños (entorno hogar y educativo, salud y espacio público) (Ley 1804 de 2016).

EN RELACIÓN CON LAS TRANSICIONES DURANTE LA RUTINA DEL DÍA A DÍA lo importante es contar con rituales que permitan a las niñas y a los niños anticipar los cambios que se dan en las diferentes actividades o momentos escolares; por ejemplo: a la llegada al colegio las niñas y los niños saben que habrá un momento de saludo o bienvenida, en el que, en medio de la conversación, la maestra o el maestro posibilita la conexión entre lo que han vivido en su casa y lo que llegan a hacer en el colegio para lo cual pregunta cómo se sienten, cómo están o qué desayunaron. Luego, recuerdan entre todos qué día es, qué acuerdos de trabajo hay y rememoran lo que hay por hacer para organizar el día; además, se percatan si alguno ha faltado y si saben la razón, se recupera la presencia de quien no está y se le da un lugar porque hace parte del grupo y es posible que su amigo más cercano lo eche de menos. Por esta razón, este tipo de transición también se denomina transición

anticipatoria y hace referencia a ese paso tranquilo que se da durante el día entre una actividad y otra, cuando las niñas y los niños reconocen claramente en qué momento y espacio del día se encuentran y qué sigue.

Para lograr esto, es importante la consolidación de acuerdos donde se haga parte a las niñas y a los niños de las dinámicas diarias, escuchando sus propuestas, así como la posibilidad de volver a los acuerdos cada vez que sea necesario e, incluso, cada vez que se cambie de actividad.

EN LA VOZ DE UNA MAESTRA...

Los nuevos amigos traen consigo experiencias de vida y juego que se relacionan íntimamente con la cotidianidad de la escuela y son el complemento perfecto para quienes ya llevan tiempo en el aula. En el camino se vuelve necesario recordar los acuerdos, dibujarlos, escribirlos y ubicarlos en un lugar visible. Sin embargo, casi siempre es más fácil pintarlos, llevarlos a cabo toma más trabajo. No golpear para resolver un conflicto, pedir prestado, compartir un juguete: son acciones que algunos tienen más interiorizadas que otros. Hay quienes aún requieren del acompañamiento constante del adulto para cumplirlas. Los niños se esfuerzan por cuidar sus cosas y a sus compañeros, los últimos días hemos conversado sobre la importancia de ayudar a otros, aunque no sean nuestros amigos, pues como ellos mismos dicen “no importa si no es tu amigo, uno puede tratarlo bien”. Informe individual Unidad Pedagógica.

También es muy útil, como lo muestran las maestras y los maestros desde sus experiencias, contar con objetos o dinámicas que facilitan la transición de un momento a otro, como una canción, un objeto sonoro, un reloj de arena que prepara a los ni-

ños y a las niñas para el cierre de la actividad que están desarrollando respetando sus tiempos.

Como se puede ver, las rutinas, como organizadores de la vida cotidiana en la educación inicial, permiten que las niñas y los niños se reconozcan como parte de un grupo social, al tiempo que desarrollan sentimientos de confianza y seguridad, y brindan la posibilidad de que las niñas y los niños incidan en los espacios en los que se encuentran como sujetos participativos (MEN, 2014).

EN RELACIÓN CON LOS PERIODOS MÁS LARGOS DE SEPARACIÓN DURANTE EL AÑO ESCOLAR producto de las vacaciones de mitad de año, semana santa, el receso de octubre o de cuestiones más particulares de cada niño o niña en los que se ausentan de la institución educativa por enfermedad, viajes, entre otros, vale la pena también hacer, en lo posible, un proceso anticipatorio y pensar en el antes, durante y después de estos momentos, con el fin de mantener la conexión que sostiene la grupalidad y el vínculo entre la maestra, las niñas y los niños tan importante para el buen desarrollo de la experiencia educativa.

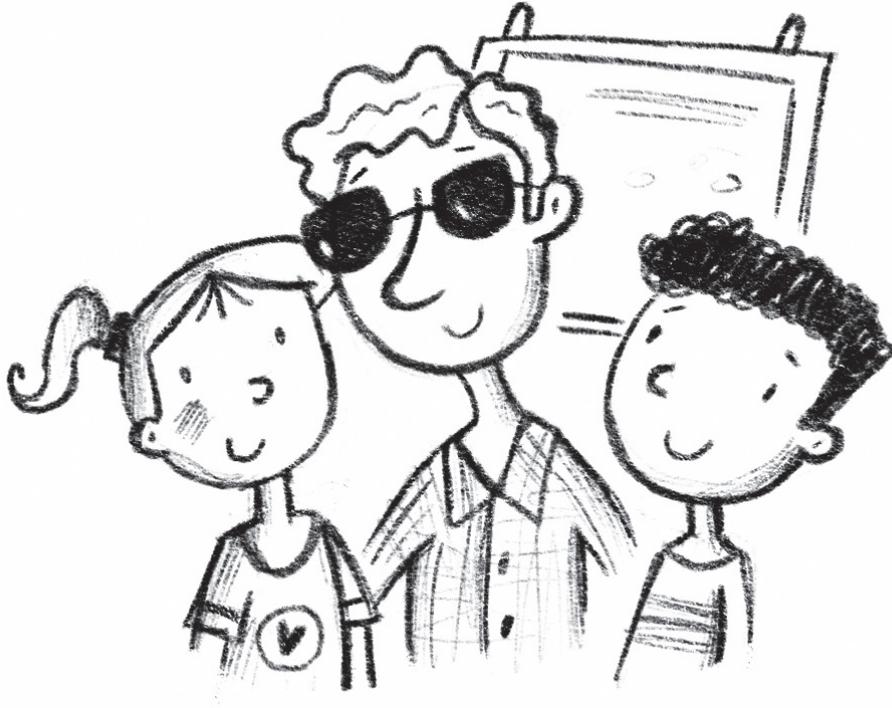
María Emilia López (2011) habla de los *regalos que construyen puentes* como una estrategia posible para sostener ese espacio transicional entre el niño y la institución educativa que tiene que ver con la posibilidad de confeccionar un regalo para cada niño o niña cuando está por llegar de las vacaciones o cuando está por llegar luego de su enfermedad. Un regalo que muestre parte de lo que se vivió durante el periodo de ausencia, en palabras de López, se convierten en una prolongación de la vida y el juego compartidos, como un espacio transicional en el tiempo de ausencia.

Lo mismo hacen muchas maestras o maestros, cuando, por ejemplo, traen paisajes sonoros de sus propios viajes para regalarle a las niñas y a los niños. Así también cada niño o niña debía traer de sus vacaciones un regalo al grupo: una postal, una fotografía, una concha de mar, un sonido o una imagen que, entretendida con el relato de lo que se vivió, enriquece las conversaciones grupales y las sostiene en un proceso identitario que se da en colectivo.

DE EXCURSIÓN A LA PRÁCTICA

El siguiente fragmento es sobre una experiencia ganadora del premio a la innovación del IDEP en el 2018.

Las cartas de Catalina y sus compañeros están listas y es hora de llevarlas al buzón de madera, ubicado en la zona del descanso. Allí van con la esperanza de una respuesta. “Le pedí a mi mamá que me dejara de peinar el cabello con ese cepillo rojo, pues me duele mucho la cabeza. Además, le escribí que quería un abrazo y un beso”, dice la pequeña Catalina [...] Cada quince días, los viernes en la tarde, los padres pasan a recoger las cartas escritas por sus pequeños, con el fin de darles respuesta los lunes en la mañana. Los estudiantes acuden al buzón al medio día con la emoción de encontrar su respuesta. “Nos gusta ver que los padres recuerdan cuando les escribían a sus novias y sus novios esas bonitas cartas de amor. Asimismo, con un amor desbordado y bastante compromiso, se dedican a escribir cartas hermosas. Siempre quieren darles un mensaje especial, bonito y contundente a sus hijos”, comenta la profe Ana Mercedes Guío.



[...] Fabián Alejandro Acuña, padre de Catalina, manifiesta que el proyecto es una iniciativa muy bonita porque cumple un rol importante en las familias: “Es una estrategia que fortalece los vínculos y el amor familiar.

Estamos muy agradecidos porque nos gusta comunicarnos más con nuestros hijos y hacerlos sentir amados, comprendidos y respetados”, concluye el padre de familia [...] “Las cartas son un pretexto para escuchar a los niños, para conversar sobre lo que piensan, sienten y viven en su familia, y a partir de ello leer y escribir con significado”, cuenta la profe Ruth Stella, quien además resalta que el proyecto logra motivar la relación escuela-familia para construir una niñez feliz y unos padres empoderados de su rol.

NOTA DE PRENSA ESCRITA POR CATALINA ZULUAGA (2016)

Otras veces se ha disfrutado de propuestas que nacen para sostener a un amigo o una amiga que, por alguna razón, tuvo que ausentarse y, poco a poco, dichas propuestas se convierten en proyectos de grupo, mediados por la escritura, la expresión de emociones y la escritura de cartas que van y vienen para expresar afecto y para contarse vivencias. También se encuentra un personaje o artefacto que sostiene el vaivén entre la casa y la institución educativa y alimenta los proyectos pedagógicos, como son los cuadernos viajeros, el preguntario o las cartas viajeras.

La siguiente gráfica resume la propuesta frente a los tipos de tránsito que se presentan en las instituciones educativas:

Tabla 1

TIPOS DE TRÁNSITO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

TRAYECTORIA ESCOLAR
Transiciones verticales

3. TRANSICIONES INTERCICLO O A LA EDUCACIÓN BÁSICA

Implica un trabajo fuerte entre maestras de ciclo inicial y básica para determinar la continuidad en los aprendizajes, contenidos y metodologías en el cambio de ciclo o nivel.

2. TRANSICIONES INTRACICLO DE EDUCACIÓN INICIAL PJ-J-T

Implica un trabajo fuerte de engranaje y articulación al interior del ciclo de educación inicial en las IE, compuesto por los grados de prejardín, jardín y transición.

1. TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL – IE

Se trata de la primera experiencia y llegada al colegio formal. Ésta puede suceder en niñas y niños que vienen de su hogar o de otra modalidad de educación inicial.

4. TRANSICIONES COTIDIANAS

Obedecen a los cambios que se dan durante la rutina cotidiana del día a día o en periodos más o menos largos de separación durante un año escolar, así como los rituales que tiene cada IE para favorecer puentes entre las experiencias, momentos, actividades o entornos que habitan las niñas y niños.

RUTINAS Y RITUALES

Transiciones horizontales



CAPÍTULO DOS

LAS TRANSICIONES ACOMPañADAS EN LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA

2.

LAS TRANSICIONES ACOMPAÑADAS EN LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA

Una transición armónica no radica en protegerlos de sentir miedo, incertidumbre, frustración o de vivir los obstáculos y tropiezos que el proceso trae, sino en ayudarles a enfrentarlos, a tomar decisiones, a vivir en la incertidumbre y a afectar el mundo en que viven.

MEN (2015)

Al poner este título se corre con el riesgo de hacer entender que lo que se ha presentado hasta ahora en esta cartilla no tiene relación con la pregunta por la cotidianidad de la escuela, por lo que se aclara que el objetivo de este capítulo es recorrer dos asuntos que ponen en el centro la construcción de propuestas pedagógicas que hacen las maestras y los maestros tal como se presentó en el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial* (2019, p. 103), como son el espacio-ambiente y el tiempo y el ritmo; elementos abarcadores esenciales a la hora de potenciar el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños y que permitirán hacer un acercamiento a las Transiciones Efectivas y Armónicas, dando pistas prácticas para fortalecerlas al interior de las instituciones educativas.



2.1

MIRAR LAS TEA DESDE LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO-AMBIENTE

Los ambientes pedagógicos son el envoltorio de las prácticas pedagógicas y las interacciones que se sostienen en la vida cotidiana, así que profundizar en ellos aporta a crear iniciativas mucho más pertinentes y coherentes con el reconocimiento de las niñas y los niños como agentes de su propio desarrollo y aprendizaje.

MEN (2019)

En el espacio-ambiente se encuentra el sustrato para el establecimiento de relaciones respetuosas de y con las niñas y niños. Es allí donde pueden realmente reconocerse como protagonistas de su propio desarrollo y miembros de sus comunidades, pues al habitarlo se moviliza su subjetividad, su participación y el desarrollo de su autonomía e identidad; por eso, se constituye en el envoltorio perfecto de las prácticas pedagógicas y las interacciones sostenidas en la vida cotidiana de la institución educativa.

Con estas premisas se puede decir que cuando se miran las TEA con la lupa del espacio-ambiente, la invitación es a disponer atmósferas enriquecidas desde el punto de vista afectivo; es decir, agradables, apacibles y, sobre todo, acogedoras y abiertas al diálogo intersubjetivo entre el adulto y el niño o la niña. Aquí, la transformación es inevitable

y se da en medio de éste y del encuentro cotidiano que se basa en la horizontalidad de las relaciones, lo cual es aún más sensible cuando se viven momentos de cambio que invitan a las niñas y a los niños a reacomodarse y a demandar que el espacio-ambiente se adecúe a sus necesidades y responda a sus particularidades de desarrollo.

Por ello, se dice que ambientar es diferente a decorar y va más allá de la acepción física del espacio. Ambientar, por el contrario, implica dar relevancia a las múltiples interacciones que allí suceden y a las posibilidades de juego, exploración y creación que dispone la institución educativa con miras a hacer visibles los procesos que suceden en las niñas y niños, aquello que alimenta sus intereses y que puede responder a sus necesidades y ritmos propios para propiciar su autonomía y participación.

En relación con lo anterior, se pueden enunciar al menos **tres rasgos que debe tener el espacio-ambiente** para posicionarse como ese envolvente simbólico que acoge y permite a las niñas y a los niños sentirse parte y **favorecer las Transiciones Efectivas y Armónicas**:

Gráfica 3

RASGOS DEL ESPACIO-AMBIENTE

A. EL ESPACIO-AMBIENTE DEBE SER ACOGEDOR

B. EL ESPACIO-AMBIENTE DEBE SER MALEABLE

C. EL ESPACIO-AMBIENTE DEBE SER PORTADOR DE HISTORIAS

A. EL ESPACIO-AMBIENTE DEBE SER ACOGEDOR

Dado que uno de los objetivos de las TEA es pasar progresivamente de la extrañeza a la familiaridad, es preciso contar con un espacio-ambiente suficientemente agradable y generoso como para sostener y acompañar los procesos de cambio de las niñas y los niños, pues son estas características las que posibilitan su apropiación y la posibilidad del encuentro con los otros para, de este modo, conquistarlo y hacerlo suyo mientras lo contemplan, lo tocan, lo andan, lo sienten y lo exploran. La invitación es a recuperar el cuerpo como ese primer territorio que genera una simbiosis con el espacio, en medio de los tránsitos permanentes entre el adentro y el afuera, siendo el cuerpo ese lugar próximo e íntimo que poco a poco se va expandiendo hacia lugares más abiertos y públicos de encuentro con los otros.

DE EXCURSIÓN A LA PRÁCTICA

El estrenarse en la escuela a los 3 años es quizás una de las experiencias de separación más complejas para un niño o niña,

y por tanto, requiere de mucha atención y cuidado por parte de las maestras, los maestros y demás agentes educativos. Por ello, se vuelve imprescindible pensar en la organización y planeación de dispositivos de sostenimiento en el espacio-ambiente para acompañar esta experiencia tan trascendente que implica el distanciamiento temporal de las figuras de apego parentales, la construcción de nuevas figuras de apego sustituidas, la adaptación a un nuevo ambiente y la regulación de la propia existencia en la vida grupal.

A continuación, se presenta un breve relato adaptado de López (2011):

DE EXCURSIÓN A LA PRÁCTICA

Hoy es el primer día del ciclo escolar. En el grupo de prejardín ingresan 20 niñas y niños, hay dos educadoras una maestra y la auxiliar, quienes no tienen aún información sobre estos niños, no han tenido oportunidad de reunirse y este año no se hizo la entrevista de inicio con las familias, quienes van llegando poco a poco hasta el salón con sus hijos en brazos o caminando.

Algunas de ellas sienten la necesidad de quedarse más tiempo acompañando a su hijo mientras le muestran lo que está en el espacio, otras se muestran afanadas esperando que la maestra reciba a su hijo y otras simplemente esperaron que los niños se distrajeran para irse sin que se dieran cuenta.

El resultado: media hora después, las maestras se encuentran solas con un grupo de niñas y niños a quienes no conocen y que se encuentran llorando, mientras buscan la manera de salir del salón para buscar a su mamá, su papá o su abuela o mientras se aferran a su maleta como símbolo de eso que los conecta con su casa.

Para que no lloren, la maestra pone música a volumen alto, invitándolos a bailar, habla con todos y con ninguno, mientras la auxiliar saca muchos materiales para ver con cuál de todos las niñas y niños se conectan, además “si están entretenidos no lloran y se olvidan de que extrañan, en una semana, seguro dejarán de llorar”, dice la maestra.

De acuerdo con la necesidad de que el espacio-ambiente sea acogedor para favorecer el proceso de tránsito de las niñas y niños, en este caso para acompañar el cambio de figuras de sostén, apego y cuidado que es propio del estrenarse por primera vez en la escuela y pasar de la extrañeza a la familiaridad tan necesaria para que en la IE se construyan vínculos y se consolide el grupo y luego de leer este relato en el que en palabras de López (2011): “Se pueden ver unas prácticas muy arraigadas que se hacen pasar por la idea de «sostenimiento»”.

Te invitamos a reflexionar:

- ¿Qué te llevó a pensar la serie de situaciones presentadas?
- ¿Hay sostenimiento en estas prácticas?
- ¿Hay algún cuidado sobre la angustia de la separación propia del niño o niña?
- ¿Hay experiencia de continuidad cultural y afectiva entre la institución educativa y las familias?

MANOS A LA OBRA – CREANDO DESDE LA CONTEMPLACIÓN...

Se propone:

- Registrar alguna situación que hayas vivido o presenciado en relación con el ingreso de las niñas y los niños a la institución educativa, en la que advierta que el sostenimiento estuvo ausente.
- Proponer una alternativa de sostenimiento desde el espacio-ambiente que pueda resolver la situación presentada.

Como se puede ver, este rasgo que toma el espacio-ambiente se vincula, desde la propuesta de Reggio Emilia donde el ambiente se concibe como un tercer educador, con la habitabilidad, relacionada con el diseño de espacios amables estéticamente, acogedores y serenos, donde hay posibilidad para la privacidad y para la colectividad, y se respetan los ritmos de cada uno y del grupo; elementos que sin duda cobran relevancia en los procesos de tránsito (ICBF, 2014).

B. EL ESPACIO—AMBIENTE DEBE SER MALEABLE

Debe permitir a las niñas y niños la apropiación de este y la capacidad creadora que emerge al habitarlo y hacerlo suyo. Este rasgo se asocia con la epigénesis, entendida como la capacidad de los espacios para adaptarse y transformarse permanentemente en aras de crear un ambiente flexible en el tiempo que puede ser moldeado de acuerdo con la experiencia histórica del paso de las niñas y niños por la escuela (ICBF et al., 2014; Melo, 2015; Riera, 2005). En coherencia con esto, pensar que el salón debe estar completamente terminado o dispuesto para recibir a las niñas y a los niños es un error; lo mejor es propiciar la apropiación de éste por el grupo, el cual se conecta desde el cuerpo, la sensibilidad, el afecto y el reconocimiento mutuo, construyendo de este modo un tejido de relaciones que cimentan su pertenencia e identidad y que sostienen la grupalidad y el vínculo (Bejarano, 2017).

DE EXCURSIÓN A LA PRÁCTICA

Te invitamos a leer el siguiente fragmento:

Empezar un nuevo año trae consigo oportunidades para conocer, jugar y así ampliar la experiencia. Los días pasan rápido cuando se comparte el tiempo con los amigos y el espacio se convierte en un aliado fundamental; los niños al llegar observan los distintos objetos y espacios de juego, se reencontran con sus compañeros de grupo y preguntan sobre cuál será su salón.

Lágrimas más bien pocas, durante las primeras semanas se acercaban tímidamente por un abrazo, algunos preguntaban: Cuan-

do durmamos, nos vamos, ¿cierto?, Cuando sean rutas, ¿tú y Fabi, nos dicen? Alicia y Martín regresaron a su salón, preguntaron por la cueva, los murciélagos y los monos, no comprendían por qué ya no estaban. Les sorprendió ver el salón en blanco y me preguntaron qué había hecho con los monstruos. Les dije que era un nuevo año y nosotros seríamos los encargados de hacer muchas cosas, lo que más nos guste.

INFORME GRUPAL PREJARDÍN A,
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA, 2018.

Lo anterior no quiere decir que el salón no deba tener una disposición inicial, siempre vendrá bien preparar el ambiente a la hora de recibir a las niñas y los niños con algunas huellas, memorias o recuerdos que los conecten con su experiencia anterior. De este modo, si es su primer contacto con la institución educativa se deberán privilegiar elementos que los vinculen con su hogar o con su antiguo jardín, como algunos objetos que transitan con ellos, una planta, un juego, un juguete, un dibujo o un autorretrato que hayan hecho en su jardín al finalizar el año o con su familia para presentarse a la nueva maestra, entre otras ideas. Pero si se trata del paso del ciclo de inicial a la básica en la misma institución educativa, se debe privilegiar la continuidad de algunos elementos relacionados con la distribución del salón y cuidar detalles que sean importantes para las niñas y los niños, tales como mantener la alfombra donde se hacen las asambleas al inicio de la jornada o la disposición de las mesas, la zona de juego libre o, por qué no, la organización por rincones u otras formas que pueden estar por lo menos los primeros meses para ir cambiando de la mano de las niñas y los niños paulatinamente.

DE EXCURSIÓN A LA PRÁCTICA

Al leer este relato...

Encontramos una maestra dispuesta a co-construir el ambiente con las niñas y los niños, a seguir la pista de cómo las niñas y los niños habitan dicho espacio-ambiente, cómo lo exploran, lo sienten y van dejando sus huellas, transformándolo y volviéndolo cada vez más familiar, más suyo, para, de este modo, provocar nuevas conexiones y posibilidades que prolonguen la experiencia y el disfrute y les permita sentirse parte (MEN, 2019). Esto no se puede lograr si el espacio ya está completamente dispuesto.

Por ende, la propuesta de esta maestra, e incluso la incertidumbre que genera el espacio en blanco, hace parte del proceso de apropiación y sentido de pertenencia que se busca generar, pues no se quiere colonizar la experiencia de las niñas y los niños, sino hacerlos parte desde que llegan, cuidando y preservando la diversidad que los caracteriza.

MANOS A LA OBRA – CREANDO DESDE LA CONTEMPLACIÓN...

Y tú...

- ¿Cómo posibilitas la apropiación y/o transformación del espacio-ambiente por parte de las niñas y los niños?

C. EL ESPACIO-AMBIENTE DEBE SER PORTADOR DE HISTORIAS

Pero no de cualquier historia, sino aquellas de quienes lo habitan y que al hacerlo lo

apropian; es decir, de las niñas, niños, familias, maestras y demás agentes educativos. En este sentido, se aboga por la dimensión cultural de los ambientes que se concreta a partir de los referentes materiales e inmateriales que se disponen intencionalmente en el salón: las fotos de la familia, las sonoridades, los símbolos y las huellas que los conectan con un pedacito de sus hogares; los mensajes o regalos que a manera de memoria deja el grupo que antes habitó ese espacio; aquellas producciones plásticas, escritas o gráficas que traen de sus experiencias anteriores y aquellas que va el grupo construyendo como parte de su proceso; las documentaciones fotográficas con las que la maestra rinde homenaje al mismo para poner sólo algunos ejemplos de todo aquello que va cargando el espacio de familiaridad, afecto y contención, lo que promueve el sentido de pertenencia de sus habitantes.

De este modo, el espacio, los objetos, los materiales y en general cada detalle allí dispuesto se convierten en condiciones esenciales para el ser y estar en la institución educativa, poniendo en el centro la acción de las niñas y niños, y sus diversas formas de habitar, significar y recorrer desde su identidad cultural, esa que se construye en medio del intercambio y el reconocimiento de la diversidad.

Para profundizar en torno al lugar del espacio-ambiente en las interacciones cotidianas de la institución educativa, se invita a revisar la cartilla *Interacciones, ambientes y espacios de cuidado* que hace parte de esta caja de herramientas.

DE EXCURSIÓN A LA PRÁCTICA

El siguiente fragmento hace parte del relato pedagógico: “El nivel inicial se está abriendo camino en la IED Juan Francisco Berbeo”:

En el salón de prejardín, las paredes cuentan que a las niñas y niños les gusta pintar. El tablero dice que hay una oruga muy hambrienta que ha ido buscando entre las frutas algo que le alimente. El techo narra que una vez en una noche estrellada la luna cubría la tierra con su luz plateada. Hay una mesa redonda desde la que muchos personajes llaman a quien entra, para contarle sus historias. Los muñecos quitapesares que cosieron las familias a partir de una media de lana, guardan sus preocupaciones y las de las niñas y los niños. También hay unos cuadernitos que casi siempre están cerrados pero que parece que tienen unas deliciosas recetas de cocina que entre todos han apuntado con la ayuda de sus familias.

[...] Basta con entrar al salón que ocupan habitualmente las niñas y niños para encontrar que hay una intencionalidad en la disposición de los elementos con que cuentan: microespacios que invitan a la lectura, al juego, la representación, el movimiento, la apreciación musical y el deleite de los sentidos. El espacio se transforma, es dinámico y versátil, un día pueden estar dispuestos libros, juguetes, un gimnasio, un teatrino, una forma de rincones abiertos a la exploración a lo largo de la jornada, otro día, a esta disposición se puede sumar una mesa con objetos vinculantes que buscan incitar un recorrido por el conocimiento. Cajas, telas, pinturas, tapas, trozos de chocolatina, gelatina en polvo, agua, maquillaje, ocupan un lugar destacado como materiales que permiten recrear esos espacios definidos inicialmente.

Todo esto, posibilita el respeto por la diversidad en los intereses y ritmos de las niñas y niños, desde la generación de múltiples opciones de exploración que quedan abiertas. Al mismo tiempo, da cabida al desarrollo de la individualidad y de las construcciones grupales y colectivas que van convocando. Además, facilita el acercamiento de la maestra al grupo, le permite conocer las reflexiones de las niñas y niños, y desde allí proyectar su planeación pedagógica.

BEJARANO, 2015.

Al leer este fragmento...

Es posible imaginar ese salón y quedar quizá con ganas de ir hasta allá y ver el muñeco quitapesares con el que cada niño o niña se identifica y al que le regala sus miedos. O, por qué no, abrir esos cuadernitos donde hay deliciosas recetas de cocina que dan cuenta de parte de sus gustos. Además, se ve un espacio caracterizado por la transformación, la libertad en la acción de recorrer, explorar, sentir, y la posibilidad de dejar huella como una forma de que las niñas y los niños lo apropien y se identifiquen con él, elementos que son fundamentales en los procesos de tránsito.

MANOS A LA OBRA – CREANDO DESDE LA CONTEMPLACIÓN...

Para reflexionar...

- Si miras en este momento tu salón, ¿sobre qué habla?, ¿qué puede contar de quienes lo habitan?, ¿eso favorece el proceso de tránsito de las niñas y niños?, ¿por qué?
- ¿Cómo disponen los ambientes según los diferentes tipos de tránsito que viven las

niñas y los niños para dar la bienvenida a los recién llegados a la institución educativa, para el paso grado a grado, en el momento de la transición a la básica y en las pequeñas transiciones que se viven a lo largo de la rutina diaria y el año escolar?

Se sugiere conversar entre colegas y construir juntos una ruta posible para acoger, acompañar y potenciar el desarrollo de las niñas y los niños en los diferentes momentos de cambio.

2.2

MIRAR LAS TEA DESDE LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL RITMO

Habitar el jardín, entonces, es también ocupar sus tiempos. Y digo “sus tiempos”, así, en plural, porque la escuela de los chicos posee una temporalidad que inevitablemente oscila en distintos climas, distintos modos de encuentro, distintas tesituras.

BRAILOVSKY (2020)

Como bien lo señala Brailovsky en la cita que aparece a manera de epígrafe, las instituciones educativas para la primera infancia tienen diferentes tiempos, ritmos e intensidades que obedecen a la diversidad propia de las niñas, los niños, las maestras, los maestros, las familias y demás actores que las habitan, a su disposición subjetiva y al momento preciso que estén viviendo, ya que no es un secreto que unas son las dinámicas de una institución educativa al inicio del año o al comienzo de la jornada y otras a medida que ésta avanza.

EN LA VOZ DE UNA MAESTRA...

La hora de llegada y de salida son esenciales en el encuentro con los otros. En el inicio de la jornada las familias se agrupan a la entrada de la sede para dejar a las niñas y niños en el horario definido por las directivas y poco a poco se ven atravesando el patio hasta llegar al salón que les corresponde y que queda en una de las esquinas del colegio. Algunos llegan en rutas, pero la gran mayoría viene caminando desde sus casas.

Estando en el salón, hay una cierta timidez que hace que se acerquen poco entre ellos y, más bien, hay largos espacios de silencio y una intención de ubicarse organizando sus maletas, gorros, sacos, leyendo el espacio que suele transformarse cada día en su disposición.

En contraste, la hora de la salida representa el intercambio, trae el encuentro con otros y el cierre del día desde el impulso final del juego colectivo en un espacio-tiempo que parece libre de la regulación de los adultos que habitan el colegio. Correr por el patio, jugarse el último partido de fútbol así sea con una botella plástica, estrellar las maletas de rodachines una contra otra con toda la fuerza, cerrar pactos, contarse la última historia del día, hacer una siesta en el salón mientras llega la ruta o quien vaya a recogerlos. Cambia el sonido, se desintegra el grupo y se desdibuja el bullicio hasta llegar de nuevo al silencio de un espacio casi vacío.

(BEJARANO, 2017, P. 75)

Esta diversidad de tiempos y ritmos se organiza en una serie de rutinas y rituales que sostienen la dinámica cotidiana y la cultura escolar y a quienes hacen parte de la misma, lo que permite predecir lo que sucederá, comprender el entorno y organizar pequeñas secuencias de actos cotidianos (MEN, 2017, p. 57), tal como se puede vislumbrar en el relato anterior. Así las cosas, las rutinas y los rituales que se dan en las interacciones cotidianas, facilitan el paso de los ritmos individuales a los ritmos colectivos y con esto el desarrollo de la seguridad afectiva, el sentido de pertenencia, la identidad, así como la construcción de vínculos y lazos de confianza tan necesarios para la cohesión de un grupo. En palabras de Henao (2014), quien cita a Durkheim (1912), “esa apropiación de

conductas ritualizadas se vuelve relevante en tanto, en los rituales los seres humanos comparten una experiencia colectiva y una actividad cada vez más intensa que tiene como efecto la identificación del individuo con la comunidad que lo envuelve” (p. 57-58).

En esta misma línea, Fabrés expresa que “en el día a día nada es banal, nada es rutina, sino que todo depende del valor que se le dé a cada momento de la relación con el niño, por tanto, deberíamos intentar integrar la pedagogía en estas rutinas, en estas actividades cotidianas, darles la importancia que merecen y no limitarnos, no obsesionarnos en buscar u organizar momentos o juegos artificiales para estar con los niños. Deberíamos aprovecharlas para, también, comunicarnos con ellos, para transmitirles los valores de fondo que persigue nuestra pedagogía (comprensión, tolerancia, respeto, cooperación, etc.)” (Fabrés, 2011, p. 2-4).

De lo que se trata entonces es de una construcción de sentido frente al lugar de las rutinas en la cotidianidad de las instituciones educativas, sobre todo cuando se trata de darle un lugar a las transiciones efectivas y armónicas. Para no ir más lejos, si del tránsito del hogar a la institución educativa se trata, el establecimiento de puentes entre estos dos contextos integra directamente la pregunta por las rutinas y rituales de entrada y salida que se viven en el hogar como punto de partida y lo que va a suceder en la institución; pero también viceversa con miras a promover que las rutinas y rituales vivenciados en el contexto educativo puedan ser retomados en el hogar. Esto quiere decir que debe existir un diálogo fluido entre las familias, las maestras y los maestros para que las primeras les puedan contar a

las niñas y a los niños qué sucederá en el colegio y al recogerlos conversar sobre lo que vivieron de manera informada; así sienten conexión y continuidad.

Igual sucede con el paso grado a grado propio del tránsito que se vive al interior del ciclo de educación inicial, donde es preciso tomar decisiones coherentes frente a aquello que en clave de rutinas y rituales se mantiene y aquello que va cambiando a medida que los niños amplían el desarrollo de sus capacidades, principalmente su autonomía e independencia; de la misma manera, con el paso del ciclo de educación inicial a la básica. Por ello, es importante conocer las rutinas y hábitos que hacían parte de su cotidianidad, ya sea en su hogar, en el jardín infantil o en el ciclo inicial según donde haga el tránsito, así como mantener ciertas dinámicas que reduzcan el nivel de incertidumbre en las niñas y los niños.

Para finalizar, cuando se trata de los pequeños tránsitos, se puede decir que las rutinas y rituales se dan muchas veces de manera mecánica. Por ello, estos tránsitos en los momentos cotidianos deben ser fuertemente reflexionados para lograr convertirlos en momentos en los que se puedan establecer relaciones cálidas y afectuosas y quitarles así ese aspecto repetitivo y monótono en que pueden convertirse.

En relación con lo anterior, y entendiendo que las rutinas o formas de organizar los tiempos de la institución educativa son un reflejo de la apuesta pedagógica de la institución y marcan una manera de concebir al sujeto y sus interacciones, se invita a hacer un proceso reflexivo en torno a este tema y su vínculo con las transiciones efectivas y armónicas, tomando como pretexto tres

principios a tener en cuenta a la hora de organizar el tiempo en las instituciones, en clave de TEA, los cuales han sido inspirados en el bello escrito titulado: *Los tiempos de la infancia* de Alfredo Hoyuelos (2015). Estos son los principios:

Gráfica 4

PRINCIPIOS PARA ORGANIZAR EL TIEMPO

A. DAR TIEMPO DESDE EL RESPETO POR EL OTRO

B. ABRAZAR EL MOMENTO PARA QUE SE DÉ LUGAR A LO INÉDITO

C. ESTRUCTURAR RITOS DE PASO Y TIEMPOS TRANSICIONALES PARA COMPRENDER Y ACEPTAR LOS CAMBIOS

A. DAR TIEMPO DESDE EL RESPETO POR EL OTRO

En palabras de Hoyuelos (2015), dar tiempo es esperar a alguien mientras se mira lo que hace y cómo lo hace con respeto, con aprecio, con estima, es decir, sin imponer el tiempo adulto, sin prisas, sin anticipaciones excesivas, innecesarias o violentas, se trata de saber aguardar o esperar con esperanza, con la certeza puesta en la capacidad del otro. Y al mismo tiempo implica mirar con amoroso interés a aquel que se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo. (Ulloa, F., 1995, citado por López, E., 2005).

EL SIGUIENTE ES EL RELATO DE UNA MADRE DE FAMILIA:

Migue tenía 3 años y decidimos que ya era momento de llevarlo al jardín. Recuerdo cuando llegamos al jardín, eran como las 7:30 y nos

permitieron ingresar con los niños al salón. Allí nos esperaba una maestra con una gran sonrisa. Recuerdo que Migue llevaba en sus manos su vaquita muuu, así la llamaba; era un peluche con el que dormía todas las noches y que particularmente esa mañana no quiso soltar, la había elegido como compañera para su nueva aventura y a nosotros nos pareció perfecto, ya que el jardín nos había recomendado traer un objeto transicional.

Esa mañana iba bien. Acompañamos a Migue durante el desayuno y en parte de la dinámica de la mañana, conocimos el jardín, cantamos, jugamos junto a las otras familias, mientras la maestra como buena anfitriona nos acompañaba, acercándose a cada familia de manera respetuosa para saber un poco acerca de los niños. Esta dinámica se repitió durante una semana. Según lo que nos habían dicho, luego de esa semana finalizaba el periodo de adaptación. El siguiente lunes como se había anunciado sólo nos dejaron ingresar hasta la puerta del salón y los niños debían quedarse solos. Llegó el momento de despedir a Miguel Ángel y él empezó a evadir y posponer la despedida, pidió que lo acompañara al baño porque tenía mucho chichí. Fuimos y, al regresar al salón, volvió a pedir que lo llevara al baño porque esta vez tenía popó y así fuimos dos viajes al baño. Él se veía intranquilo, pero no lloraba. Otros niños, en cambio, habían quedado en un mar de lágrimas y esto ponía más nervioso a Miguel Ángel, así que le pedí a la maestra que si podía quedarme esa mañana con Migue, mientras se sentía más confiado.

La maestra me respondió con un contundente “no, debes irte para facilitarle el proceso, no podemos posponer más este momento y además el periodo de adaptación fue la semana pasada”. Yo quedé con muchos interrogantes: ¿cuál es el tiempo más indicado para dar un salto de

un proceso a otro?, ¿el tiempo de adaptación es definido por el jardín o se tiene en cuenta el tiempo de cada niño? En fin, para no entrar en polémica, me arrodillé junto a Migue y con un gran abrazo le dije que volvería al medio día a recogerlo, pues esta semana había jornada reducida; sin embargo, fueron las cuatro horas más largas que viví.

Cuando llegué a recoger a Migue, lo primero que vi fue su vaquita en el espacio más alto del salón, arriba del armario y me pareció extraño; sin embargo, lo dejé pasar, pues me llamó la atención que Migue ya estaba jugando con otros niños y esto me alivió, pero cuando me vio se abalanzó hacia mí y llorando me preguntó: “ayer tú y mi vaquita muuu, sí se quedan, ¿sí?”. Yo no supe qué decirle. Mientras tanto, la maestra me pasó la maleta de Migue, me dijo que había estado tranquilo y nos entregó a la vaquita muuu, mientras nos decía: “mañana sin juguetes, por favor”. Yo le pregunté: “¿y su objeto transicional?”, ante lo cual, la maestra contestó: “¡ya no es necesario!”. Yo quedé confundida y a continuación viví una escena muy triste. Cuando Migue abrazó a su vaquita y mientras le daba besos, le pedía perdón por haberla dejado solita, le decía que la había extrañado mucho y que no la iba a volver a dejar; era como si se estuviese consintiendo a sí mismo y hablándome a mí y así me volvió a la mente la última frase de la maestra: “mañana sin juguetes, por favor”. (Relato de una mamá)

El anterior relato muestra, como dice Hoyuelos, que las niñas y los niños nos exigen el derecho a ser esperados y a respetar y honrar sus propios tiempos y procesos, sin imponer el tiempo adulto o institucional.

B. ABRAZAR EL MOMENTO PARA QUE SE DÉ LUGAR A LO INÉDITO

Entendiendo que sólo de este modo se da la posibilidad de descubrir cada momento aparentemente igual o parecido en términos de rutina diaria, como inédito o inaugural, por lo que se trata de hacer extraño lo familiar, rodear a las niñas y a los niños de cuidados envolventes y no *rutinizar la rutina* hasta extinguir esa posibilidad de abrazar el momento, de cargarlo de sentido, siempre de su mano.

LEAMOS EL SIGUIENTE RELATO DE UNA MAESTRA...

La ocasión ideal para encontrarnos, hablar de nosotros, nuestra familia, mascotas y amigos favoritos es la lectura. Los libros tienen un lugar especial en el salón; las mañanas empiezan mejor cuando tenemos la compañía de un buen libro. Permite reunirnos, disponer nuestro cuerpo para escuchar y también para contar y hablar qué hacemos cuando no nos vemos. Los lunes ocurren cosas maravillosas, los niños conversan sobre el fin de semana, narran episodios familiares; basta con preguntar ¿cómo les fue los días que no nos vimos? Y las historias de los niños emergen con sencillez y naturalidad, tanto que es como si el tiempo se suspendiera y perdemos la noción del mismo.

(MAESTRA DE PREJARDÍN)

Como se ve en el relato, abrazar el momento implica generar espacios que permitan la observación y escucha atenta propia de la contemplación de la acción infantil para comprender lo que las niñas dicen, piensan y hacen en la interacción con los otros, con

el mundo y consigo mismo, desde el reconocimiento de la individualidad y diversidad.

Por tanto, no se trata artificialmente ni de detener el tiempo ni de estirar el instante, sino de respetar el devenir de los momentos que cambian con las actuaciones infantiles, seguir el curso de los acontecimientos que en la díada niño-adulto se van entretrejiendo, de acuerdo con lo que ellos nos muestran, más que de acuerdo a nuestra voluntad personal.

C. ESTRUCTURAR RITOS DE PASO Y TIEMPOS TRANSICIONALES PARA COMPRENDER Y ACEPTAR LOS CAMBIOS

Cuando en las escuelas decidimos los profesionales cambiar de actividad (por ejemplo, del juego de rincones para salir al patio) mirando el reloj, lo más común es comenzar a gritar un sonoro: “a recoger”, acompañado de algunas palmas o de alguna música ritual escogida como estímulo para dicho momento. En una investigación realizada en Reggio Emilia sobre las normas escolares, los niños de 5 años protestaron contundentemente por esta “violenta” forma que les hacía cortar bruscamente con lo que estaban haciendo. Después de una acalorada y democrática discusión (como suelen ser las confrontaciones educativas en las escuelas reggianas) las criaturas entendieron la necesidad organizativa (para no desbarajustar en exceso los tiempos escolares) de cerrar una actuación y de recoger los materiales. Sólo pidieron a las maestras dos cosas. La primera, que no gritaran y que se les dijeran individualmente. La segunda, que al avisarles que terminaran, les dieran, por lo menos, tres minutos para hacerlo. ¿Por qué tres minutos? Porque parece que es el tiempo psicológico necesario para terminar

algo con calma, con respeto a que la propia actividad adquiriera su cadencia subjetiva de aparente final y cierre, aunque sea parcial. (Hoyuelos, 2015, p. 12-13)

Esa cadencia, de la que nos habla Hoyuelos, es precisamente la que se pretende cuidar cuando hablamos de ritos de paso o tiempos transicionales que, mediados por el juego, la literatura, el arte y en general todos los procesos creativos permitirán a las niñas y a los niños (en palabras de López, 2011) “metaforizar lo que viven”, elemento fundamental en momentos de cambio, adaptaciones, despedidas o crisis como lo muestran en sus escritos Winnicott (1975), Montes (2006) y Petit (2009), de quien queremos resaltar la siguiente cita:

En contextos de crisis, la literatura nos da otro lugar, otro tiempo, otra lengua, una

respiración. Se trata de la apertura de un espacio que permite la ensoñación, el pensamiento, y que da ilación a las experiencias. Una crisis es como una ruptura, un tiempo que reactiva todas las angustias de separación, de abandono, y produce la pérdida de ese sentimiento de continuidad que es tan importante para el ser humano. Las narraciones, entre otras cosas, nos reactivan ese sentimiento, no sólo porque tienen un comienzo, un principio y un fin, sino también por el orden secreto que emana de la buena literatura. Es como si el caos interno se apaciguara, tomara forma.

(PETIT, 2009, ENTREVISTA DIARIO LA NACIÓN)

Para nadie es un secreto que las maestras hacen uso del juego, la literatura y el arte para conectar con las niñas y los niños, así como establecer vínculos con sus contextos inmediatos, su hogar y el pedacito de cultura que regalan.





CAPÍTULO TRES

**PISTAS PARA QUE LAS TEA
SEAN TRAVESÍAS CON SENTIDO
EN LA COTIDIANIDAD DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**



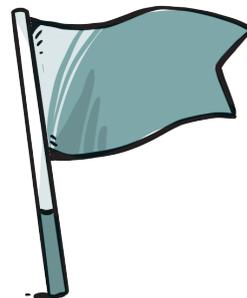
PISTAS PARA QUE LAS TEA SEAN TRAVESÍAS CON SENTIDO EN LA COTIDIANIDAD DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Caminante son tus huellas el camino y nada más.
Caminante, no hay camino se hace camino al andar.

ANTONIO MACHADO

Como dice el poema de Machado, no hay un solo camino, ni un solo ritmo en el andar, ni una sola forma de recorrerlo y menos cuando se trata de las transiciones efectivas y armónicas. Por ello, este apartado es una invitación a cocrear de la mano de las maestras, maestros y demás actores que hacen parte de las instituciones educativas rutas metodológicas diversas para hacer de las TEA una travesía con sentido en consonancia con tres momentos centrales que ponen en el centro la experiencia de cambio de las niñas, los niños y sus familias: anticipar; acoger y hacer parte. Esto teniendo en cuenta la metáfora de viaje como aquella que encaja perfecto con la idea de travesía propuesta a lo largo de la cartilla.

En primer lugar, se va a trabajar en torno al equipaje necesario para emprender el viaje al que se está invitando para lo cual es necesario tener presente cada uno de los íconos propuestos y saber a qué hace referencia cada uno, pues estos se emplean durante el recorrido:



EL MAPA:

Muestra el camino que se va a transitar, el cual está organizado a partir de tres paradas que ponen en el centro la experiencia de cambio de las niñas, los niños y sus familias, y lo que necesitan en ese tránsito.

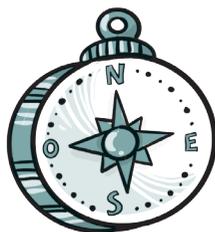
A continuación, las tres paradas propuestas configuran el camino de las TEA en las instituciones educativas:

- **PARADA 1. MOMENTO DE ANTICIPAR:** como lo señala Larrosa (2015), la experiencia es, en primer lugar, un paso, un pasaje, un recorrido, un trayecto, un movimiento. Experiencia como viaje, travesía. El sujeto de la experiencia es un sujeto en tránsito, que tiene que ver con una dimensión de ese viaje, una dimensión constitutiva de la incertidumbre. Es un viaje incierto cuyos resultados no se pueden anticipar. No obstante, cuando se habla aquí de anticipar se hace más alusión al preparar o estar preparados; estar sobre aviso; prever, planear ese paso, esa llegada o cambio que experimentan las niñas y los niños para hacerlo tranquilo, siendo conscientes del lugar activo de las niñas y los niños para que la experiencia de cambio se viva realmente cuando ellos estén presentes.
- **PARADA 2. MOMENTO DE ACOGER:** implica encontrarse y reconocerse desde la diferencia, en medio de un recibir y escuchar con el corazón como parte del revestimiento que debe tener la escuela para proporcionar contención y seguridad a los recién llegados que se estrenan en la escuela o en cualquier momento de cambio que se viva al interior de la misma, como el tránsito entre grados, el cambio de una sede a otra, el paso a primero o el cambio en los momentos cotidianos. Se trata del acompañamiento y sostén afectivo y emocional en el proceso de cambio que viven las niñas y niños.
- **PARADA 3. MOMENTO DE HACER PARTE:** representa el destino de la travesía propuesta que

implica ponerse en diálogo con otros, compartiendo ideas, expectativas, dudas y sentimientos para lo cual se necesita escucha, empatía, tiempo, reconocimiento mutuo y establecimiento de acuerdos mínimos que permitan una vinculación tanto emocional como afectiva y un trasgar fluido de todas y todos, en especial de las niñas y los niños, siempre desde la reflexión y conexión grupal, hasta lograr la consolidación de nuevos vínculos, la apropiación del nuevo espacio y la construcción del sentido de pertenencia que proporciona seguridad e identidad grupal, a través de la cual se hace parte.

LA BRÚJULA:

Permite mantener el rumbo durante la travesía y en sus diferentes paradas; orienta para no perderse, saber a dónde se quiere llegar y cuál es el sentido de las TEA. Por ello, estará representada en los principios esbozados en el primer capítulo.



LAS GAFAS DE SOL:

Permiten la anticipación, aclarar la mirada y ver mejor para actuar en consecuencia con lo que cada actor necesita y debe hacer durante el proceso. Representan los llamados que son necesarios tener presentes en cada momento o parada, desde sus protagonistas.



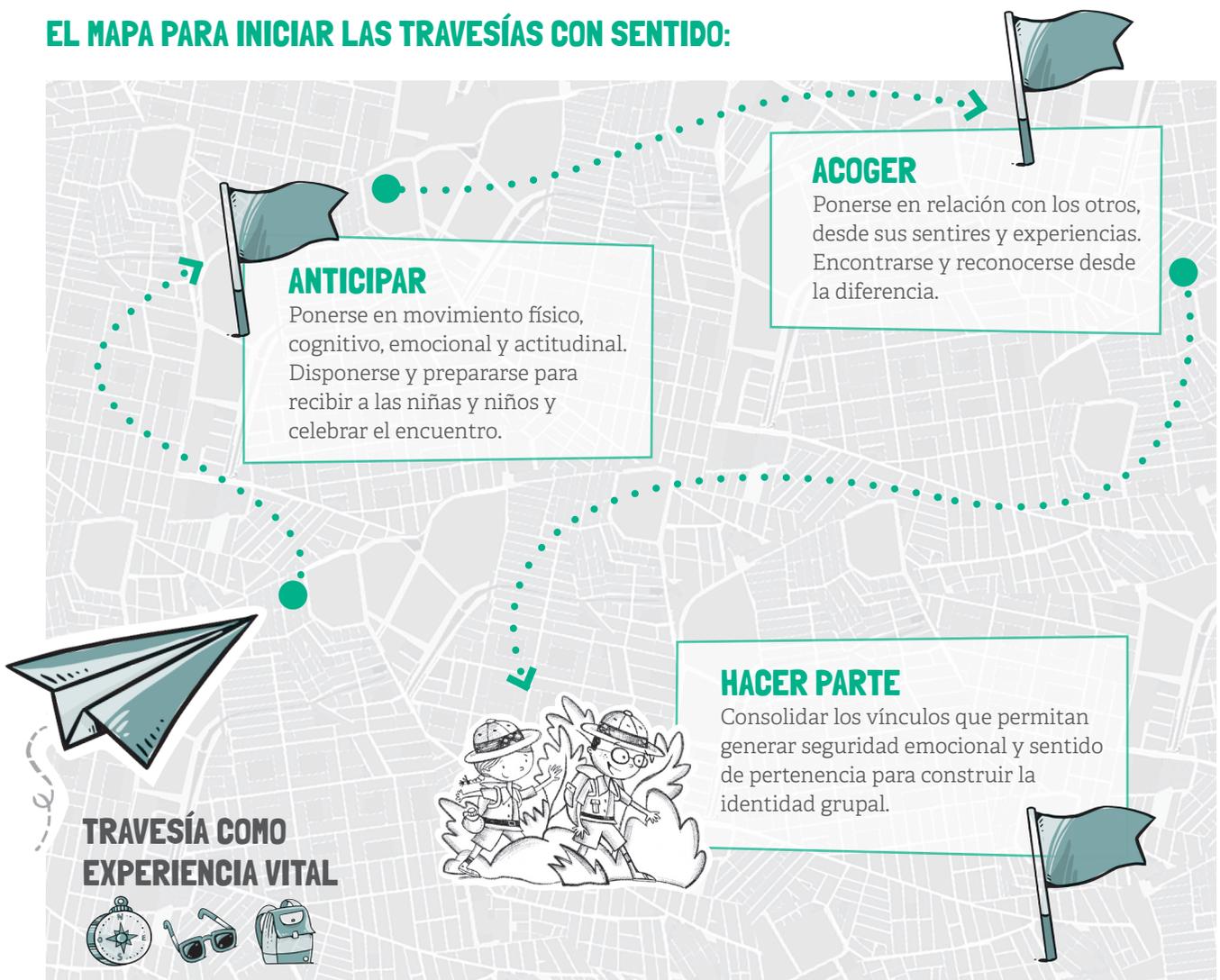


LA MOCHILA:

Es la compañera infaltable de las viajeras y viajeros, pues es allí donde se empaca aquello que se ha atesorado en el camino y se considera necesario y que para el caso de las TEA se convierte en aquellas pistas prácticas que buscan enriquecer cada parada tanto desde lo que otros actores y viajeros han hecho, como desde el camino recorrido hasta ahora por cada institución educativa

La mochila, en este caso, se concreta en un conjunto de fichas de trabajo que organizan algunas experiencias inspiradoras puestas a manera de ejemplo **por cada momento y de acuerdo con los diferentes tipos de tránsito** y unas fichas en blanco para que las maestras, maestros, directivos y demás actores co creen sus propias rutas para fortalecer las **TravEsÍAs con sentido** de acuerdo a las características particulares de sus instituciones educativas.

EL MAPA PARA INICIAR LAS TRAVESÍAS CON SENTIDO:



Fuente: elaboración propia

AHORA ES TU TURNO

Te invitamos a explorar las fichas de trabajo propuestas a continuación por cada parada y organiza con tus colegas las estrategias que vienen implementando según el tipo de tránsito y las tres paradas que estructuran la travesía: anticipar, acoger y hacer parte, poniendo en el centro a las niñas, niños y sus familias.

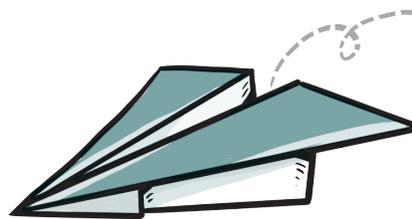
Complementa estas estrategias con nuevas ideas que vayan surgiendo a partir de lo abordado en la cartilla y las experiencias inspiradoras.

Recuerda identificar qué actor o actores (directivos, orientadores, docentes...) tienen mayor responsabilidad o liderazgo en cada estrategia identificada, estableciendo con claridad cómo se da la articulación con los demás actores.

Con la brújula en mano, revisa qué tanto las estrategias propuestas responden a los principios de las TEA, que es preciso cuidar, para hacerlo te proponemos las siguientes preguntas:

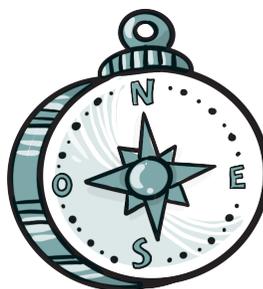
Qué tanto de lo que hacemos y lo que quedó organizado en cuanto estrategias en cada momento de la travesía y según los tipos de tránsito:

- ¿Reconoce y hace eco a las voces, sentires, emociones y formas de entender el mundo de las niñas y niños y a su diversidad?



- ¿Nos permite ser sensibles a los cambios que ellas y ellos experimentan?
- ¿Posibilita el trabajo colaborativo y la comunicación bidireccional entre diversos actores?

¡BIENVENIDOS A ESTE VIAJE!





PARADA 1: ANTICIPAR

PISTAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS INSPIRADORAS A MANERA DE EJEMPLO

Implica ponerse en movimiento, físico, cognitivo, emocional, actitudinal. La invitación es a prepararse de la mano de los colegas y las familias para recibir a las niñas y niños y celebrar el encuentro desde el reconocimiento de la diferencia.



Recordar los principios que orientan las **Transiciones Efectivas y Armónicas (TEA)** que se convierten en la brújula de viaje:

1. Reconocimiento de las niñas y niños desde sus particularidades.
2. Sensibilidad por los cambios que viven las niñas y niños.
3. El trabajo colaborativo y la comunicación bidireccional entre actores.

¿QUÉ NECESITAN LOS ACTORES EN ESTA PARADA?



LAS NIÑAS Y NIÑOS

Las niñas y niños necesitan hacer previsiones que los puedan ayudar en la comprensión y estructuración del evento de transición, por tanto, se les debe ayudar a prever las reglas, los roles y las expectativas que permean el contexto en el que van a transitar. Desarrollar contextos de previsión es importante y debe estar mediado por la participación activa de las niñas y niños y el derecho a ser escuchados.



LAS FAMILIAS

Las familias también necesitan prepararse, anticipar la nueva dinámica para ajustar sus rituales y rutinas propias, por tanto, participan en la preparación conjunta del proceso de transición a la nueva situación. Son informantes claves y permiten poner rostro y visibilizar la historia de cada niña y niño para que sean reconocidos, respetados y acompañados, siendo empáticos con sus necesidades diversas.



EL EQUIPO DE MAESTROS

Establecen canales de comunicación con otras maestras y con las familias de las niñas y niños para reflexionar a partir de la niña y el niño y construir de manera colegiada estrategias que permitan anticiparse a su llegada a la institución educativa y tejer puentes entre diversos contextos o dinámicas para facilitar el tránsito, brindando la posibilidad de expresarse plenamente, sentirse recibidos y poco a poco establecer vínculos afectivos que sostengan.



EL EQUIPO DIRECTIVO

Son responsables de la gestión educativa y movilizan a toda la institución en función del alistamiento para la llegada de las niñas y niños y lo que implica. Gestionan la articulación entre los procesos administrativos, operativos, organizativos y pedagógicos para garantizar las TEA. El equipo directivo tiene la misión de liderar los ajustes que se requieren tanto a nivel organizativo, por ejemplo, los espacios físicos, horarios etc., como pedagógicos tales como la revisión y ajuste de las propuestas pedagógicas, el PEI, etc. y por supuesto el trabajo con familias que se hace como parte de la gestión de la matrícula.



TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL QUE OFRECE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DESDE EL HOGAR

Experiencia inspiradora: De visita en mi cole nuevo

CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



La institución educativa deberá favorecer espacios en los que las niñas y niños la conozcan, para lo cual se programa una jornada de escuela abierta que se convierte en una oportunidad para que las niñas y niños que van a ingresar a la institución educativa el otro año, puedan visitarla y estar un tiempo intercambiando juegos y conversaciones con quienes ya la habitan, siempre de la mano de sus familias.

Esta jornada le permitirá al niño o niña hacer parte de la decisión de su colegio y sentirse tenido en cuenta, por lo que se recomienda a las familias conversar con ellos sobre lo que más les gustó, lo que no les gustó, lo que quieren, sienten y piensan de este nuevo espacio y lo que les genera miedo e incertidumbre.

CON LAS FAMILIAS



Esta jornada sirve para aquellas familias que aún no deciden dónde matricular a su hijo o hija, ya que les permite tener un acercamiento a la institución educativa y contar con mejores argumentos para tomar la decisión, teniendo en cuenta lo que sus hijos sienten y piensan, para lo cual es necesario que las familias mantengan una comunicación fluida con las niñas y niños.

CON EL EQUIPO DE MAESTROS



Las maestras y los maestros aprovechan los espacios de escuela abierta para conocer a las familias interesadas en ingresar a la institución educativa y de este modo anticipar lo que las niñas y niños necesitan y entablar primeros acercamientos que generen confianza mutua.

Durante la jornada de escuela abierta se pueden disponer espacios de conversación con las familias para orientarlas y sensibilizarlas frente a lo que va a implicar este cambio y dar algunos consejos y orientaciones prácticas para acompañar a las niñas y niños. Para ello se puede contar con piezas comunicativas que pueden entregarse a manera de regalo al final de la visita donde además se consigne información sobre el proceso de inscripción, matrícula e ingreso el siguiente año.

CON EL EQUIPO DIRECTIVO



Los directivos tendrán a cargo la campaña y difusión de esta estrategia, generando la expectativa frente a la hora y día de la jornada. Esto permitirá a muchas más familias interesadas acercarse a la institución educativa. Para esto las directivas aprovechan todos los medios físicos y virtuales a su alcance para hacer una difusión masiva, incluyendo el voz a voz de las familias que ya hacen parte de la comunidad educativa. Apoyan la organización de la jornada de la mano de orientadores y maestras, junto a las piezas comunicativas (folleto, plegable, infografía etc.) que se entregarán. Es muy importante incluir en estas piezas relatos de niñas y niños que cuentan sus propias experiencias a quienes están próximos a iniciar en la institución educativa, utilizando diversos lenguajes: palabra, dibujo, fotografía, etc.



TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL QUE OFRECE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DESDE OTRA MODALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL

Experiencia inspiradora: Construir un regalo para llevar a mi nueva escuela

CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



Escoger un objeto que los haya acompañado en su proceso en el jardín infantil para llevarlo a manera de regalo es un buen ejercicio que anticipa el cambio de manera afectiva. Este regalo incluso puede llevarse al finalizar el año anterior, convirtiéndose en una salida, un paseo del grupo que se planea con ellos, se recorre juntos, y que permite al mismo tiempo a la institución educativa prepararse para el recibimiento de las niñas y niños buscando que no sea una visita a manera de embajador, donde se presentan o se hacen recorridos acartonados por la escuela, sino donde se encuentre una institución educativa que les reciba y acoja, donde las niñas y niños perciban que son esperados y que serán acompañados con cariño. Para esto se pueden preparar juegos que lideren los niños que habitan ya la institución educativa, donde conversen, intercambien gustos, puntos de vista, etc. En este caso compartir el momento del recreo puede ser una excelente forma de integrarse.

CON LAS FAMILIAS



Como esta estrategia redundante en un paseo que se hace a la institución educativa antes de finalizar el año, pueden invitarse las familias a hacer parte del proceso y del paseo, y será un importante momento para que las familias también ganen confianza en la institución educativa y se vinculen como corresponsables del proceso de tránsito.

CON EL EQUIPO DE MAESTROS



Conocer y trabajar de la mano de las maestras del jardín infantil o la modalidad de educación inicial de la que vienen las niñas y niños es clave para sostener la continuidad. Estas sesiones y encuentros entre maestras de ambos espacios permiten ir preparando el evento de tránsito y lo que implica el paso de una institución a otra. Son conversaciones que redundan en el establecimiento de estrategias conjuntas como ésta que se puede sumar a la de la fiesta del adiós y de bienvenida donde las maestras son recíprocamente invitadas.

CON EL EQUIPO DIRECTIVO



Se considera vital la colaboración y coordinación entre centros educativos, diversas modalidades de educación inicial etc. Por lo que en cabeza de los directivos está el poder generar estas redes de trabajo colegiado en el territorio que permitan hacer propuestas conjuntas y generar estrategias para anticipar el proceso de tránsito y generar las mejores condiciones para que éste sea efectivo y armónico.

NOTA: Un diálogo entre estas modalidades de educación inicial y la institución educativa será posible únicamente en la medida en la que pueda expresar lo que los diferencia y lo que tienen en común, desde el reconocimiento y respeto mutuos y desde allí se construyan estrategias conjuntas.



TRANSICIONES INTRA CICLO

Experiencia inspiradora: Las cajas de los recuerdos

CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



Se preparan unas cajas personales y secretas en las que, de la mano de las familias y maestras, cada niña y cada niño guardará sus pequeños tesoros, que en un determinado momento les pueden reconfortar y que en este proceso de tránsito se convierten en lo que me llevo y traigo, cajas contenedoras con recuerdos, secretos y tesoros, algo especial.

CON LAS FAMILIAS



Las familias, como en la experiencia anterior, se vinculan al proceso de tránsito activamente de esta manera, desde el cierre del año anterior, convirtiéndose en un importante contexto de previsibilidad en el que se ayuda a dar seguridad a las niñas y niños. Éste se convierte en un importante rito de paso.

CON EL EQUIPO DE MAESTROS



Al ser una estrategia concertada entre todas las maestras del ciclo, hay una conciencia y cuidado del sentido y lo que significan las cajas de los recuerdos cargadas de tesoros, por lo que la maestra que acompaña la elaboración de estas cajas cierra sus proyectos al menos tres semanas antes y se dedica a hacer todo el proceso de construcción de las cajas de los recuerdos, convirtiéndose en semanas en las que se habla intencionadamente del cambio, de los tesoros o recuerdos que cada niño o niña quiere llevarse, del significado de esto y así, en medio de conversaciones intencionadas, se habla de lo que sienten y piensan, de sus temores y ansiedades, de lo que les alegra del cambio, etc.

La maestra que recibe a las niñas y niños el otro año por su parte conoce de la voz de la maestra anterior todo lo que este proceso ha significado, mantienen comunicación permanente y esto hace que el proceso tenga continuidad por lo menos las dos primeras semanas del siguiente año, compartiendo sus tesoros, conversando en torno a ellos, etc.



TRANSICIONES INTER CICLO

Experiencia inspiradora: Presentar nuestras credenciales en el centro de primaria

CON LAS NIÑAS Y NIÑOS

Creemos que si cualquiera de nosotros tuviese que presentarse ante una persona con la que va a convivir los próximos seis años, probablemente en el primer momento no le mostraríamos un informe, con toda seguridad le hablaríamos de quiénes somos, cómo somos, nuestros gustos, aficiones, inquietudes, etc. Con tal motivo decidimos elaborar una carta de presentación en la línea de lo que venimos haciendo en esos tres años en el ciclo de educación inicial: eran 25 cajas, todas diferentes, en distintos formatos y con diversos sistemas de apertura, dentro de cada caja, una descripción de sí mismo/a hecha por cada niño y niña, una carta de sus familiares hablando de su hijo o hija y un autorretrato. Con las 25 cajas iba una carta de la maestra de inicial dirigida a la maestra de la primaria en la que se explicaba la intencionalidad del regalo que llevaban los niños. Poco más se puede decir que aporte tanta información y revele tanto sobre cada uno de ellos.

Tomado de: *Los hilos de infantil*, Ángeles Abelleira, 2017 p. 170 y 171.

CON LAS FAMILIAS

Esta experiencia permite a las familias presentar a su hijo o hija desde lo más genuino, con ojos de padre o madre lo cual siempre va a ser reconfortante en su momento de tránsito. Al tiempo, el ejercicio de presentar a su hijo se convierte en una oportunidad de preparación de la familia en general, al ser una excusa perfecta para conversar del cambio, las familias pueden presentar lo que escribieron de ellos en la carta y esto genera seguridad emocional y afectiva.

CON EL EQUIPO DE MAESTROS

Lo mejor es poder tener un acercamiento a quienes son las niñas y niños que van a llegar el otro año desde muchas voces, ya que no es solo una entrega pedagógica donde solo participan ambas maestras, sino un gesto genuino de querer conocer quiénes son los niños y niñas, más allá de lo que saben. Por eso esta estrategia se convierte en un excelente inicio donde la maestra o maestro tendrá la oportunidad de ver a cada niño y niña, a través de la mirada de sí mismo y la que aportan sus familias, versiones que a veces quedan por fuera de la escena.

CON EL EQUIPO DIRECTIVO

En general el rol de los directivos es liderar la disposición institucional para el ingreso o tránsito de las niñas y niños. Se trata de garantizar esas condiciones previas para acoger de manera oportuna y pertinente a las niñas y los niños, por lo que motivará al equipo de maestras a conocer quiénes son y coordinar espacios de trabajo colegiado entre maestras de ciclo inicial y básica para anticipar el tránsito. Para esto es clave programar al menos una reunión con el equipo pedagógico del ciclo inicial y la básica antes de finalizar el año, para llegar a acuerdos frente a las continuidades y cambios entre un ciclo y otro a la hora de organizar los ambientes, tiempos y contextos de aprendizaje.



PARADA 2: ACOGER

PISTAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS INSPIRADORAS A MANERA DE EJEMPLO

Implica ponerse en relación con otros desde sus sentires y experiencias, encontrarse y reconocerse desde la diferencia. La invitación es a abrazar los momentos de cambio que viven las niñas, niños y sus familias, reducir la incertidumbre e inspirar seguridad para fortalecer el vínculo y potenciar su participación.



Recordar los principios que orientan las **Transiciones Efectivas y Armónicas (TEA)** que se convierten en la brújula de viaje:

1. Reconocimiento de las niñas y niños desde sus particularidades.
2. Sensibilidad por los cambios que viven las niñas y niños.
3. El trabajo colaborativo y la comunicación bidireccional entre actores.

¿QUÉ NECESITAN LOS ACTORES EN ESTA PARADA?



LAS NIÑAS Y NIÑOS

Las niñas y niños necesitan de un pleno sostenimiento afectivo que les permita sentirse seguros. Dicha seguridad afectiva es la base para el despliegue de su curiosidad y creatividad, lo cual garantiza su territorio para el desarrollo y el aprendizaje, por tanto es vital ayudarles a gestionar los periodos de transición a través de la comprensión, el reconocimiento, el respeto y la escucha amorosa y atenta.



LAS FAMILIAS

Es importante que las familias sean vinculadas en el progresivo proceso de acogida y cambio que viven las niñas y niños, con la consigna de que los procesos de tránsito implican una búsqueda permanente de confianza, transparencia y apoyo mutuo.

Las familias quieren asegurarse de que sus hijos son queridos y respetados, que aprenderán y se relacionarán plazeramente con los demás niños, con los adultos y con el ambiente en el que se encuentran. Por ello, también las familias son sujetos colectivos de acogida.



EL EQUIPO DE MAESTROS

Sitúan reflexiones importantes frente al proceso de separación y familiarización al que se enfrentan los niños, niñas y sus familias cuando se ven volcados a un momento de cambio. Estas reflexiones derivan en acciones concretas que permiten una incorporación gradual y respetuosa de los nuevos procesos, hábitos y rutinas, con el fin de evitar aumentar el nivel de ansiedad y dar un margen de interacción que permita a todos sentirse seguros y confiados frente a lo que va a suceder.

Se trata de cuidar y mantener ciertas dinámicas que les den certeza a las niñas, niños y sus familias, por eso es tan importante conocer las rutinas, rituales y hábitos que hacían parte de su cotidianidad sea en su hogar, en el jardín infantil o en el ciclo inicial desde donde se hace el tránsito.



EL EQUIPO DIRECTIVO

Como responsables de la gestión educativa y la organización escolar, el equipo directivo deberá liderar propuestas y estrategias concretas orientadas al momento de acogida y lo que este implica en relación a la apropiación e implementación de las TEA, fomentando el trabajo articulado entre los diferentes actores de la comunidad educativa, creando y fortaleciendo actividades e instancias para el encuentro y el diálogo.



TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL QUE OFRECE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DESDE EL HOGAR

CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



Resulta clave organizar un horario paulatino y comenzar con un tiempo reducido que va creciendo en función de cómo se ve al niño en esa transición. Sobre todo, cuando las niñas y niños no han tenido una experiencia escolar previa. Por ello, se recomienda comenzar con grupos reducidos, es decir, no todos los niños el mismo día. Esto porque la ansiedad que despierta en los niños la separación de sus padres se exagera cuando el grupo de niños es grande, por eso es muy conveniente comenzar por grupos de cinco niños, por ejemplo, y a los dos o tres días otros cinco, y así sucesivamente. Esta incorporación paulatina y en pequeños grupos permitirá que haya suficiente personal de apoyo para que alcancen los brazos y las miradas a las probables nostalgias y para que toda la institución educativa esté en función de la acogida, desde el vigilante, el personal de servicios generales y administrativos y las maestras y maestros.

Adaptado de Mari Carmen Díez (2013).

CON LAS FAMILIAS



Las entrevistas iniciales, mediadas por una conversación fluida entre maestras, maestros y las familias son muy importantes, pues permiten contar con información sobre la vida, los gustos y necesidades de las niñas y niños, información fundamental para entender y acompañar sus necesidades. Adicionalmente, estas entrevistas permiten contar a las familias de qué se trata esta experiencia, ayudarlos a ver lo importante de su presencia durante los primeros días, atender sus dudas, temores, expectativas, tenerlos en cuenta en la construcción de estrategias colectivas que permitan generar un ambiente más armónico a partir de las características individuales y socioculturales de las familias y darles elementos para sostener conversaciones profundas con sus hijos e hijas que permitan hablar de su experiencia en la institución educativa durante los primeros días. Se trata de encuentros para el conocimiento mutuo, donde no asisten los niños porque se va a hablar de ellos.

CON EL EQUIPO DE MAESTROS



Las maestras dispondrán un ambiente que vincule tiempos y ritmos para la acogida y respeto de las niñas y niños, para reconocer sus propios ritmos y relacionar fuertemente lo conocido con lo nuevo. Para ello, se recomienda crear paneles de habitantes u otra forma que permita contar con fotos del niño o niña y su familia en un espacio del salón. También implementar estrategias como la escuela abierta, donde las familias se vinculan a la rutina diaria y a la dinámica de la institución educativa los primeros días y los que sean necesarios dependiendo de cada niño o niña.

Experiencia Inspiradora: ¿Qué llevo en mi bolsillo?

Ésta surge tras ver como la fotógrafa Melissa Kaseman, plasma gráficamente lo que su hijo porta en el bolsillo, luego de que tras la muerte de su madre la artista descubre en los bolsillos de su bata objetos cotidianos que la hacen consciente de la carga emocional que esas pequeñeces pueden llegar a tener. Así comienza a fotografiar lo que su hijo trae de regreso de la escuela infantil. Se puede realizar la idea, pero al revés: ver lo que los niños traen de sus casas al colegio en una rutina diaria de fotografiar lo que cada uno trae en el bolsillo, para hablar con los niños sobre sus significados y por supuesto compartirlo con la familia a través de un museo de objetos que habitan en el bolsillo, como una manera de conectar la casa y la escuela.



ALGUNAS IDEAS PARA ACOMPAÑAR LAS TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL, INTRA E INTER CICLO



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS

Sumado a la anterior experiencia, se sabe que el objeto o juguete transicional, que puede ser desde una cobija, un juguete o un peluche hasta un dibujo hecho por mamá o papá, se convierte en un excelente dispositivo que hace que se sienta confiado y seguro al permitir tejer ese vínculo entre lo conocido y desconocido.

CON LAS FAMILIAS

De la mano de las entrevistas que se tienen con las familias, será necesario organizar el modo en que las familias puedan compartir algunos tiempos con sus hijos en la institución educativa, es decir que se dispongan los primeros días o que haya algún día en el que sean las familias quienes les acompañan, que los lleven a casa pronto sin que lleguen a cansarse o preocuparse en exceso.

CON EL EQUIPO DE MAESTROS

La experiencia ¿Qué llevo en mi bolsillo?, permite un claro establecimiento de puentes entre estos dos contextos, que puede complementarse con diálogos abiertos y conversaciones con las niñas y niños que permitan conocer las rutinas y hábitos que hacían parte de la cotidianidad en su hogar.

También crear otro tipo de estrategias que integren directamente la pregunta por las rutinas y rituales de entrada y salida que viven las niñas y niños entre el hogar como punto de partida para la continuidad de los cuidados parentales y lo que va a suceder en la institución educativa y viceversa, con miras a promover que las rutinas y rituales vivenciadas en el contexto educativo puedan ser retomadas en el hogar, se pueden organizar tiempos transicionales que permitan al niño y la niña familiarizarse progresivamente con el nuevo espacio-tiempo e irse incorporando de manera gradual y respetuosa a los nuevos procesos, hábitos y rutinas. De este modo, evitar aumentar el nivel de ansiedad y darles un margen de competencia que les permita sentirse seguros y confiados.





TRANSICIONES COTIDIANAS

CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



Desarrollar contextos de previsión para las niñas y los niños es fundamental durante la rutina diaria, ya que les genera seguridad a las niñas y niños y les permite disponerse cada vez de manera más autónoma e independiente por el espacio y tiempo de la institución educativa.

Por lo tanto, conversar con las niñas y niños como parte de un ritual cotidiano será fundamental para hacerlos parte de cada cambio, movimiento y decisión que pase por la organización del aula y la propuesta pedagógica o proyecto colectivo que la sostiene.

En coherencia con lo anterior, LA ASAMBLEA es una estrategia que deberá privilegiarse, al ser un momento de encuentro que pone los acontecimientos diarios como parte de la conversación y construcción grupal heterárquica y democrática, donde todos aportan y deciden.

CON LAS FAMILIAS



Trabajar con las familias sobre la importancia de los rituales y acordar conjuntamente algunos aspectos que en casa pueden ayudar en la adquisición de ciertos hábitos y rutinas será fundamental, siempre desde una mirada respetuosa.

Así mismo, y tras reconocer que el ambiente debe ser portador de las historias de quienes lo habitan y que al habitarlo lo hacen suyo, será fundamental que el ambiente hable de quiénes son las niñas y niños que lo habitan. Se deben disponer fotos de sus familias, traer las sonoridades propias de su cultura, los símbolos y huellas que los conectan con un pedacito de sus hogares para ir pasando a cargarlo con las producciones plásticas, escritas o gráficas que dan cuenta de sus experiencias, con los acuerdos de aula que van generando y que hacen parte del legado como grupo. También desplegar las documentaciones fotográficas con las que la maestra rinde homenaje al proceso tanto individual como grupal. Todo esto es lo que va cargando el ambiente de familiaridad, promoviendo el sentido de pertenencia de sus habitantes.

CON EL EQUIPO DE MAESTROS



Las maestras o maestros siempre están atentos a reconocer cualquier cambio que puedan tener los niños o niñas a cargo durante el año escolar, por ejemplo, por la pérdida de algún familiar, un traslado de vivienda, el nacimiento de un bebé o la llegada de un nuevo integrante a la familia. Esto ayudará a acompañarlo y entender qué necesita en este momento preciso y establecer estrategias de sostenimiento conjuntamente con la familia.

Algunas recomendaciones traídas desde las experiencias de maestras y maestros son:

En cuanto al cambio de rutinas o actividades durante el día, tener en cuenta que es importante anticipar al grupo, respetando sus tiempos y dando un tiempo prudente para que el cambio no sea abrupto. Para esto, puede ser útil, cómo lo muestran las maestras desde sus experiencias, contar con objetos o dinámicas que facilitan la transición de un momento a otro, como una canción, un objeto sonoro, un reloj de arena que prepara a los niños para el cierre de la actividad que están desarrollando, respetando sus tiempos. Otra recomendación es visitar los acuerdos que se hayan hecho con las niñas y niños para cada momento o actividad.

Tener en cuenta que, cuando se trata de pequeños tránsitos, estos pueden darse de manera mecánica, por ello, es necesario que los tránsitos en los momentos cotidianos sean fuertemente reflexionados, para lograr convertirlos en momentos en los cuales se puedan establecer relaciones cálidas y afectuosas y de este modo, quitarles ese aspecto repetitivo y monótono en el que pueden convertirse.

Cuando el cambio es por el regreso de vacaciones, se recomienda que se haga una parada para honrar la experiencia y conectarse de nuevo, así como para visitar de la mano de las niñas y niños lo que se venía trabajando, los acuerdos y premisas importantes del aula y de este modo, encauzar de nuevo el proceso.



TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL QUE OFRECE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DESDE EL HOGAR

TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL QUE OFRECE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DESDE OTRA MODALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL

TRANSICIONES INTER CICLO – TRANSICIONES INTRA CICLO

TRANSICIONES COTIDIANAS



CON EL EQUIPO DIRECTIVO

- Analizar de dónde vienen las niñas y niños, cuál es su trayectoria, según la tendencia que tiene cada colegio en particular. ¿Cómo se ha dado el proceso de tránsito en los últimos años? ¿De dónde vienen las niñas y niños que ingresan por primera vez al colegio?

- Acompañar el proceso de tránsito desde la formalización de campañas de divulgación, piezas comunicativas dirigidas a la comunidad educativa acerca del proceso TEA en la institución educativa.

- Movilizar el comité TEA de la institución educativa que tendrá como principal objetivo acompañar la trayectoria educativa de las niñas y niños y promover la articulación y construcción sinérgica entre los diferentes actores, específicamente:

¿Cómo se deben organizar los grupos de estudiantes para garantizar que se responda a su trayectoria pasada (aquella que corresponde a su historia educativa previa)?

¿Cómo se deben reorganizar los docentes para responder de manera pertinente a cada grado?

¿Qué requieren las niñas y niños para su proceso de aprendizaje?

¿Qué continúa y qué cambia en clave pedagógica?

Disponer espacios de diálogo, construcción y trabajo conjunto con el equipo de maestros, para construir a partir de sus experiencias en la práctica pedagógica, así como para resolver posibles tensiones generadas por el desconocimiento del trabajo que realizan los demás y llegar a acuerdos relacionados con el acompañamiento a las transiciones de los niños, niñas y sus familias.



PARADA 3: HACER PARTE

PISTAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS INSPIRADORAS A MANERA DE EJEMPLO

Implica la consolidación de vínculos que permitan generar seguridad emocional, sentido de pertenencia y construcción de identidad grupal. La invitación es a tejer junto a las niñas, niños y sus familias propuestas pedagógicas y experiencias significativas de las cuales se sientan parte.



Recordar los principios que orientan las **Transiciones Efectivas y Armónicas (TEA)** que se convierten en la brújula de viaje:

1. Reconocimiento de las niñas y niños desde sus particularidades.
2. Sensibilidad por los cambios que viven las niñas y niños.
3. El trabajo colaborativo y la comunicación bidireccional entre actores.

¿QUÉ NECESITAN LOS ACTORES EN ESTA PARADA?



LAS NIÑAS Y NIÑOS

Los significados que producen, las explicaciones que buscan para tratar de dar y darse respuestas, son de gran importancia y altamente reveladoras de las formas a través de las cuales las niñas y niños sienten, interrogan e interpretan la realidad y sus propias relaciones con el foco en la participación infantil y la apropiación como forma de sentirse parte.



LAS FAMILIAS

Las familias hacen y son parte cuando participan y aportan en la construcción del proyecto de la institución educativa y del aula, cuando se reconocen sus saberes y experiencias y son tenidos en cuenta en la dinámica propia de la institución educativa.



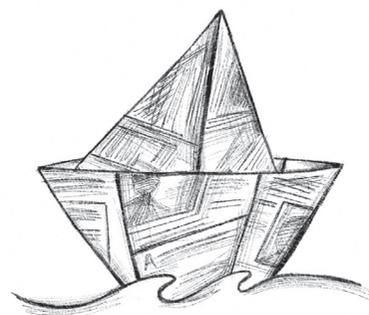
EL EQUIPO DE MAESTROS

Las maestras y maestros disfrutan la posibilidad de ver a las niñas y niños con mirada cómplice, es decir, compaginando en una suerte de alianza, de solidaridad colectiva donde niños, niñas y adultos se sienten parte, unidos en un proyecto común.



EL EQUIPO DIRECTIVO

Responsables de la gestión educativa, tienen una gran responsabilidad de lograr la articulación entre los procesos administrativos, operativos y pedagógicos que posibilitan que los actores del hecho educativo: niños, niñas, familias y maestras se sientan parte. Así las cosas, el equipo directivo tiene la misión de liderar los procesos de planeación estratégica de la institución educativa y generar espacios de trabajo colegiado que permitan la construcción de propuestas pertinentes que respondan a lecturas situadas de la realidad.





TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL QUE OFRECE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DESDE EL HOGAR

TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL QUE OFRECE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DESDE OTRA MODALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL

TRANSICIONES INTER CICLO – TRANSICIONES INTRA CICLO

TRANSICIONES COTIDIANAS



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS

Pasados los momentos de anticipar y acoger se ha abonado un importante camino en las transiciones efectivas y armónicas de modo que se pueda construir de la mano del grupo, proyectos colectivos que permitan seguir avanzando en el fortalecimiento de sus capacidades, siguiendo el hilo de lo que dicen y hacen, observándose con atención, manteniendo conversaciones profundas y mostrando atención a sus intereses y sus maneras particulares de explorar el mundo, interpretarlo y aprender.

Experiencia Inspiradora : **¿Soplamos?**

A la hora de merendar, algunos niños jugaban a soplar los papeles que quedaban en la mesa. A partir del aire se pueden hacer muchos juegos. Pensé que podía ser un buen proyecto para comenzar el curso.

Por eso, un día les ofrecí diversos objetos de la clase (de diferentes materiales, formas y medidas) y les propuse separar aquellos que creían que podrían mover soplando de aquellos que no.

Una vez que se habían puesto más o menos de acuerdo, lo comprobaron y dieron sus explicaciones. Fueron viendo como el peso, el material, la forma y el rozamiento eran características que influían, que había soplos fuertes y débiles y que había objetos que se movían de forma diferente dependiendo de donde soplarán (...)

Jugamos con el viento durante un tiempo. El tema había surgido a partir de su juego espontáneo de soplar. Sirvió para expresar sus hipótesis, ponerlas en común, comprobarlas. Yo intentaba, a través de mis preguntas y de lo que les proponía, hacerlos avanzar más. En lugar del aire habríamos podido elegir otro tema para tratar los mismos contenidos, pero éste es el que en aquel momento me sugirieron sus acciones.

Las niñas y niños en educación inicial necesitan utilizar sus sentidos, experimentar, jugar, ensayar, equivocarse, imitar, compartir con otros, vivir muchas experiencias, imaginar, expresarse y moverse. Tienen que descubrirse a sí mismos y a los demás, su forma de ser y aquello que les asemeja y diferencia del resto, el mundo que les rodea y expresarse de todas las maneras posibles. Para hacerlo necesitan vivir, partir de la realidad inmediata para observarla, interpretarla e ir adaptando sus explicaciones.

Experiencia tomada de: *Siguiendo el hilo de las propuestas de las niñas y los niños*, Silvia Majoral, Ediciones Octaedro, 2014 p. 29 - 31.



TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL QUE OFRECE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DESDE EL HOGAR

TRANSICIONES A LA EDUCACIÓN FORMAL QUE OFRECE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DESDE OTRA MODALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL

TRANSICIONES INTER CICLO – TRANSICIONES INTRA CICLO

TRANSICIONES COTIDIANAS

CON LAS FAMILIAS



Un compromiso de la escuela es incluir a las familias en el proceso y compartir el trabajo diario para que se conozca, se entienda y se pueda involucrar en él.

Será fundamental entonces que la maestra y el maestro involucren a la familia a través de diversas estrategias que la hagan parte. Una de esas estrategias es la documentación pedagógica, entendida según Hoyuelos (2015) como la recogida y exposición sistemática de escritos, imágenes, paneles, vídeos, producciones gráficas y palabras de las niñas y niños y de sus procesos. Teniendo en cuenta que no se trata solo de plasmar lo acontecido, sino de construir en diversos formatos un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido y pueda ser compartido con las niñas y niños, familias y otros colegas.

En coherencia con lo anterior, enviar registros fotográficos de lo que se vive en la cotidianidad de la institución educativa, con pies de fotos de lo que significó la experiencia para las niñas y niños, así como disponer procesos de documentación en la salida del salón o dentro del mismo, permitirá a las familias vincularse y hacer parte del proceso, para transmitir seguridad y confianza.

Los encuentros diarios y cotidianos, así como las reuniones y encuentros planificados con las familias representan una oportunidad única de intercambio y se convierten en espacios poderosos, para reconocer experticias, saberes, intereses, expectativas que poco a poco van dando forma a lo que se quiere hacer.

CON EL EQUIPO DE MAESTROS

Observando el juego y las interacciones que los niños tienen con el espacio ambiente, la maestra va encontrando pistas para ir adaptándolo a sus necesidades, a sus intereses, y poco a poco se volverá una escucha más intencionada.

Experiencia Inspiradora: Espacios y recuerdos

Los espacios son también susceptibles de desarrollarse y de transformarse siguiendo las ideas de los niños. Aunque muchos no tengamos una escuela maravillosa, nueva, con espacios a nuestro gusto, diseñados expresamente para los niños, siempre podemos observar, repensar y, a partir de ahí, hacer pequeños cambios, que favorecen más o menos el juego, los conflictos, la investigación, la intimidad, el sentirse bien, el buen gusto... tanto en el interior como en el exterior, porque ambos tipos de espacios pueden ser igualmente estimulantes para el desarrollo de los niños.

A principio de curso diseñamos la clase con unos propósitos concretos. A medida que los niños van jugando e interactuando, lo valoramos y efectuamos las modificaciones necesarias. Si un rincón está demasiado lleno, podemos buscar la manera de agradarlo; si un juego se utiliza poco, podemos buscar el motivo: si hay que cambiarlo, si es poco adecuado, si el espacio no acompaña... Observando su juego atentamente, ellos mismos nos dan pistas. La distribución de la clase no tiene por qué permanecer fija a lo largo del curso, sino que puede ir evolucionando juntamente con los niños. Es la escuela la que se tiene que ir adaptando a los niños que acoge, no al revés.

Experiencia tomada de: *Siguiendo el hilo de las propuestas de las niñas y los niños*, Silvia Majoral, Ediciones Octaedro, 2014 p. 29 - 31.

CON EL EQUIPO DIRECTIVO

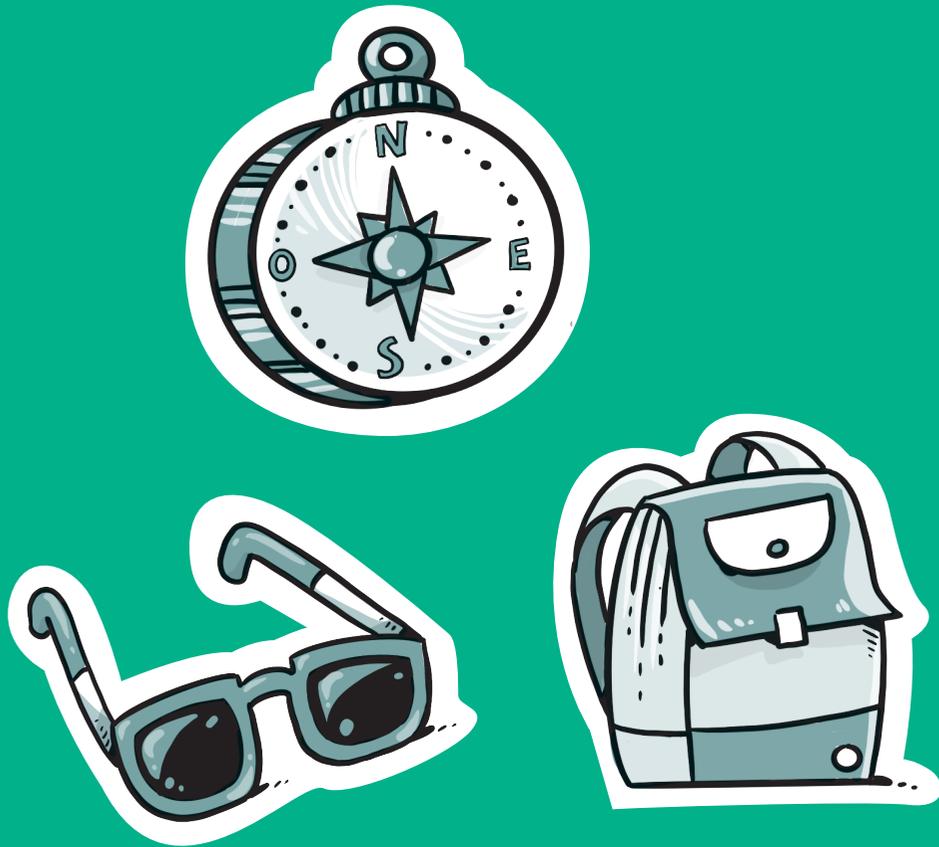
La evidencia reciente ha demostrado que involucrar a los rectores y directivos de manera estructural mejora aspectos tanto a nivel pedagógico y del aprendizaje como de la gestión institucional.

Para favorecer las Transiciones Efectivas y Armónicas y lograr comunidades compactas y sinérgicas los directivos:

- Lideran la implementación y adaptación de las prácticas estratégicas de continuidad pedagógica y educativa.
- Movilizan reuniones periódicas para hacer seguimiento a las trayectorias educativas de los estudiantes de la institución educativa y a los avances en el desarrollo de las actividades del proceso.
- Promueven el intercambio de saberes y prácticas entre los docentes de la institución y con otras instituciones de la zona.

En algunas instituciones educativas, es posible que ya haya grupos similares, como el equipo líder pedagógico, el equipo de calidad o una comunidad de aprendizaje. Uno de éstos puede convertirse en el grupo gestor.

- Diseñan y ejecutan jornadas de intercambio de experiencias en relación con las TEA.
- Diseñan espacios o jornadas para revisar metas de formación o aprendizaje esenciales, criterios de continuidad entre niveles y su coherencia con el PEI y, de este modo, trazar la ruta pedagógica o ruta para las Transiciones Efectivas y Armónicas.



AHORA ES TU TURNO...

¿Qué estrategias implementan según el tipo de tránsito y las tres paradas que estructuran la travesía: anticipar, acoger y hacer parte, poniendo en el centro a las niñas, niños y sus familias?

PARADA 1: ANTICIPAR

Implica ponerse en movimiento, físico, cognitivo, emocional, actitudinal. La invitación es a prepararse de la mano de los colegas y las familias para recibir a las niñas y niños y celebrar el encuentro desde el reconocimiento de la diferencia.

TIPOS DE TRÁNSITO

Transiciones a la educación formal que ofrece la institución educativa desde el hogar



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

Transiciones a la educación formal que ofrece la institución educativa desde otra modalidad de educación inicial



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

Transiciones intra ciclo



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

TIPOS DE TRÁNSITO

Transiciones inter ciclo



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

Transiciones cotidianas



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

PARADA 2: ACOGER

Implica ponerse en relación con otros desde sus sentires y experiencias, encontrarse y reconocerse desde la diferencia. La invitación es a abrazar los momentos de cambio que viven las niñas, niños y sus familias, reducir la incertidumbre e inspirar seguridad para fortalecer el vínculo y potenciar la participación de las niñas, niños y sus familias.

Transiciones a la educación formal que ofrece la institución educativa desde el hogar



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

Transiciones a la educación formal que ofrece la institución educativa desde otra modalidad de educación inicial



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

Transiciones intra ciclo



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

Transiciones inter ciclo



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

Transiciones cotidianas



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

PARADA 3: HACER PARTE

Implica la consolidación de vínculos que permitan generar seguridad emocional, sentido de pertenencia y construcción de identidad grupal. La invitación es a tejer junto a las niñas, niños y sus familias propuestas pedagógicas y experiencias significativas de las cuales se sientan parte.

Transiciones a la educación formal que ofrece la institución educativa desde el hogar



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

Transiciones a la educación formal que ofrece la institución educativa desde otra modalidad de educación inicial



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

Transiciones intra ciclo



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

Transiciones inter ciclo



CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS

Transiciones cotidianas



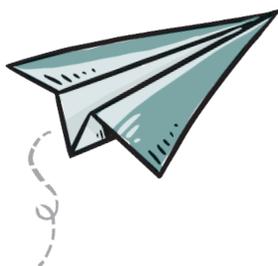
CON LAS NIÑAS Y NIÑOS



CON LAS FAMILIAS



ACOGER



ANTICIPAR



HACER PARTE

PARA CERRAR...

Finalmente, se hace una invitación a seguir llenando de sentido esta travesía con los niños, las niñas y sus familias, desde el conocimiento y la experiencia que cada institución educativa ha construido, las reflexiones que hayan emergido luego de acercarse a esta cartilla y siempre poniendo los ojos y el corazón a tono con las realidades diversas de las infancias para abrazar los momentos de cambio que viven tanto las niñas, los niños, las familias y demás actores que hacen parte del proceso, con el fin de fortalecer las transiciones y hacerlas respetuosas y afectivas.

Es relevante saber que en el territorio y en la SED (nivel central) se desea avanzar de forma conjunta para potenciar y garantizar unas Transiciones Efectivas y Armónicas en el entorno educativo. Por ello, se coordinan múltiples articulaciones con aliados estratégicos que llegan directamente a las instituciones educativas, así como con el ICBE, SDIS y, por su puesto, al interior de la SED con las Direcciones de Cobertura e Inclusión principalmente, con el objetivo de garantizar las mejores condiciones para las niñas y los niños de educación inicial. En caso de tener alguna duda o requerir apoyo, es posible contactar al equipo de educación inicial al correo:

travesiasconsentido@gmail.com

¡RECUERDA QUE JUNTOS SOMOS MÁS!

BIBLIOGRAFÍA

Abelleira, Á. y Abelleira, I. (2017) *Los hilos de infantil*. InnovArte Educación Infantil. Octaedro y Rosa Sensat.

Abello, R. (2009) Construyendo sentido sobre las *transiciones al inicio de la escolaridad*. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* vol. 7 N° 2 (julio - diciembre) *Manizales*: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE- Universidad de Manizales.

Alvarado, S. y Suárez, C. (2009) Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2) 2, pp. 907-928. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Manizales, Colombia.

Argos, J., Castro, A. y Ezquerro, P. (2012) *La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado*. Universidad de Cantabria. En *Revista Española de pedagogía*, año LXX N° 253 pp. 537-532.

Azorín, C. (2019) Transiciones educativas y su influencia en el alumnado. En *Revista Edetania: Estudios y Propuestas socio - educativas* N° 55. Universidad Católica de Valencia. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/444>

Bejarano, D. (2015) *Informe de documentación elaborado por Diana Carolina Bejarano Novoa*. Fundación CINDE. Convenio 2195/15 SED-CINDE.

Bejarano, D. (2017) *Espacio, prácticas pedagógicas y educación inicial: configuraciones relacionales de un grupo de niños y niñas de tres y cuatro años de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá*. [Tesis para obtener el Título Magister en Desarrollo Educativo y Social]. <https://bit.ly/3yNKNKd>

Brailovsky, D. (2020) *Pedagogía del nivel inicial. Mirar el mundo desde el jardín*. Ediciones Novedades Educativas.

Calderón, J. (2021) *Transiciones Efectivas y Armónicas en Primera infancia en la IED Antonio Nariño*. Secretaría de Educación del Distrito. (Sin publicar)

Cussianovich, A. (s.f.) Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (pp.86-102) <https://bit.ly/3an8C1N>

- Díez, M. (2013) *10 ideas clave. La educación Infantil*. Editorial Graó.
- Fabrés, M. (2011) En el día a día nada es banal, nada es rutina. *Revista In-fan-cia Latinoamericana*, 1, abril 2011.
- Henao, P. (2014). *Interacciones ritualizadas entre niños y niñas de 5 y 6 años del nivel de preescolar en la institución educativa Manuel José Caicedo. Un estudio etnográfico*. [Tesis para obtener el Título de Magíster en Educación]. <https://bit.ly/3afvkZX>
- Hoyuelos, A. (2015) *Los tiempos de la infancia*. <https://bit.ly/3IqRDZI>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Ministerio de cultura, Fundación Carvajal. (2014) *Lenguajes y ambientes de lectura*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Lansdown, G. (2005) ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre *Desarrollo Infantil Temprano*, 36. La Haya, Bernard Van Leer Foundation.
- Larrosa, J. (2003) Entre las lenguas. *Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Larrosa, J. (2015) Notas sobre el sujeto de la experiencia. Blog *La escena en curso*. <https://bit.ly/3upq2BF>
- López, M. (2011) *Vínculo y Transiciones. Diplomado en educación temprana y desarrollo infantil de 0 a 3 años*. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Melo, J. (2015) "Cuerpo, espacio y materia, los contextos de la experiencia". En: IDARTES. (2015). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Bogotá, Colombia: Buenos y creativos.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014) *La exploración del medio en la educación inicial*. <https://bit.ly/3AwxmZA>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015) *¡Todos listos! para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. <https://bit.ly/3bX38vm>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017) *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. <https://bit.ly/3IkzwnR>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2019) *Ambientes para inspirar. Generación de ambientes pedagógicos para la promoción del desarrollo integral en la educación inicial y preescolar*.
- Montes, G. (2006) *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009) *Una infancia en el país de los libros*. Océano Travesía.
- Petit M, (2009) *Leer tiene más valor en tiempos de crisis*. Entrevista Diario La Nación Buenos Aires. <https://bit.ly/3nIKqKv>
- Riera, J. (2005) *El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. Facultad de Educación. Universidad Isla Baleares*.
- Rinaldi, C. (2011) *En diálogo con Reggio Emilia*. Grupo editorial Norma y Red Solare.
- Sacristán, J. (2007) *La diversidad de la vida escolar y las transiciones*. En *La transición entre etapas: reflexiones y prácticas*. Editorial Graó.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2019) *Actualización del Lineamiento para la Educación Inicial en Bogotá*.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2011) *RCC - Reorganización Curricular por Ciclos: Ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral*.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2020) *¿Cómo acompañar las transiciones efectivas y armónicas? Guía de orientación para directivos docentes, orientadores, maestros y maestras*.
- Sierra, M. y Parrilla, A. (2019) Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191-209. doi:10.30827//publicaciones.v49i3.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008) La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 48. Fundación Bernard Van Leer.
- Winnicott, D. W. (1994) Objetos y fenómenos transicionales: Un estudio sobre la primera posesión no Yo. En: *Realidad y juego*. Editorial Gedisa. España.
- Zuluaga, C. (2016) *Las cartas viajeras que unen familias*. Educación Bogotá. <https://bit.ly/3akaPv2>



TRAVESÍAS CON SENTIDO



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



@Educacionbogota



@Educacionbogota



Educacionbogota



@Educacion_bogota

www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El Dorado No. 66-63
Teléfono 601 324 1000
Bogotá, D.C. – Colombia