



**TRANSICIONES EN EDUCACION INFANTIL:
UN MARCO PARA ABORDAR EL TEMA DE LA CALIDAD.
(Documento en borrador para la discusión en el
Simposio de O.E.A., Washington DC, Mayo 2007)**

**Dra. M. Victoria Peralta E.
Directora IIDEI**

I. INTRODUCCION.

En el contexto de las tendencias que presenta la educación infantil a nivel mundial, sin dudas que el de la calidad ocupa un lugar central. Documentos internacionales como el “Informe de Seguimiento de la Educación para todos” de UNESCO, 2007, o Starting Strong II, 2006, o a nivel de la Región, los informes que entrega OEA, producto de las reuniones de Ministros del sector, evidencian la clara conciencia que se hace necesario avanzar de los temas de ampliación e instalación de cobertura, a los de calidad de dicha oferta.

En efecto, múltiples investigaciones evidencian que el desarrollo de un programa de educación infantil, sin que considere criterios de calidad básicos, no asegura que se logren los efectos esperados en términos educacionales. Puede preservarse el cuidado inmediato del niño o niña, pero al no haber una propuesta educativa de calidad, esos efectos no tienen una extensión en el tiempo, ya que ese enfoque asistencialista, sólo produce dependencias y limitaciones en la vida futura del niño/a.

Si bien el tema de la calidad en educación infantil es una preocupación mas acentuada en las últimas décadas, no es menor el conocimiento que se ha ido acumulando al respecto. De esta manera, se ha ido avanzando en la teoría

desde posiciones modernistas, hasta lo que se estudia en la actualidad, la perspectiva post-moderna (M. Woodhead, P.Moss, G.Dahlberg) o desde perspectivas esencialistas a las integradoras, pasando por las de tipo relativas (J. Casassus, V. Didonet, V. Peralta); sin embargo, la práctica docente evidencia en la Región, que masivamente se está lejos de todo este debate, y que los problemas a nivel de aula se mueven aún desde cómo se instalan aspectos tan básicos como el rol activo de los niños y niñas o la incorporación de las familias a los programas. Frente a ello, y a la urgencia de tener evidencia de la inversión hecha, los gobiernos a través de sus equipos tecnocráticos imponen estándares homogenizantes y sistemas de acreditación definidos externamente.

Frente a este cuadro, diferentes intentos de abordaje teórico-práctico se han realizado para avanzar en el tema de la calidad, aunque aún se realizan en ciertos círculos especializados muy circunscritos. La falta de apoyo, el desinterés, la complejidad del tema que escapa a las recetas fáciles, ha hecho que estos debates no tengan aún mayor extensión y penetración en las políticas públicas en aspectos significativos.

Dentro de este contexto, el proyecto conjunto de O.E.A. y de la Fundación Van Leer, pretende abordar el problema de la calidad desde una nueva perspectiva, que puede aportar a bajar algunas de las resistencias que crea el explicitar la falta de calidad de los programas de educación infantil, y entregar por otra parte, nuevos elementos a la discusión teórica y a su aplicación en las prácticas educativas de programas formales y no formales.

El abordar el tema desde las “transiciones” que implica el avance educativo de los niños y niñas, pone el foco en ellos, y entrega otras perspectivas para su abordaje teórico y práctico.

Sin embargo, para avanzar en este tema se hace necesario entrar a despejar algunas preguntas básicas sobre las transiciones, que son las que se pretenden despejar en este documento: ¿Son las transiciones un medio o un fin?; ¿Qué procesos implica una transición? ¿Qué tipos de transiciones existen? ¿Cómo se deben enfocar las transiciones: como problemas u oportunidades de desarrollo? ¿Qué tipos de transiciones existen: exitosas y fracasadas? , ¿Qué factores inciden en transiciones exitosas?, ¿Cómo se determina lo “exitoso” ?, ¿Quiénes o qué pueden facilitar las transiciones ?,¿Cuál es la relación entre las

transiciones y los diferentes tipos de culturas y sectores socioeconómicos ?, ¿Los niños/as de escasos recursos han resuelto transiciones?, y si es así, ¿Cómo lo han hecho ? , ¿Cómo se determina una adecuada transición?

Como se evidencia, las interrogantes son muchas en este tema, y sin dudas amerita estudios e investigaciones realizados fuera y dentro de la región; sin embargo, se debe comenzar por tratar desde la teoría y las experiencias desarrolladas a problematizar sobre el particular, que es lo que pretende incitar este documento, mas que a dar respuestas, ya que ello debe ser una búsqueda de todos los involucrados en el proyecto y en esta temática.

II.- EL DEBATE CONCEPTUAL.

- ¿Qué es una transición?

Cuando se revisa la bibliografía sobre el tema, se encuentra que si bien hay aproximaciones diferentes según las disciplinas, se coincide en ciertas características.

Si se analiza el concepto desde lo **etimológico**, “transición” viene de “transitare” es decir: *“acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto”*. Este mismo sentido, es el que se aborda **desde la antropología socio-cultural**. Se plantea que durante el curso vital, se suceden diferentes etapas de vida, en función a las cuales las culturas dan respuestas para facilitar estos “pasajes” pero asumiendo que hay situaciones nuevas en cada una de ellas. Para ello, como señala Pedro Gómez (1995) las sociedades han creado “ritos de paso”. Estos, conforme al esquema de A Van Genep, comprenden tres fases, que son *separación-liminaridad-reincorporación*:

1° La separación, supone una experiencia de aprendizaje con grados de dificultad, por ejemplo, en las púberes, al llegar la menarquía, se recluían en soledad. Básicamente, se trataba de desconectarlas del entorno materno, asumiendo su nuevo estado.

¹ Real Academia Española, Madrid, 1984.

- 2° La liminaridad, significa que viviendo un tiempo, al margen de la situación anterior, son puestos a prueba e iniciados para la vida que les aguarda. A los jóvenes se les instruía en la sexualidad y en las técnicas de caza y de guerra, por ejemplo. A las niñas se les enseñaba los secretos de la reproducción y las técnicas agrícolas, ganaderas y domésticas. Así se transmitían las tradiciones y se preparaban para asumir las nuevas “cargas de la vida”.
- 3° La reincorporación a la sociedad consiste en desempeñar el nuevo papel. A veces, se celebraba en ese momento, los compromisos de la etapa, como el matrimonio u otros como la celebración de los 15 años.

En el ámbito de **lo educativo**, la definición de Fabian y Dunlop (2002) expresa también estos cambios procesos en el tiempo. Señalan *“que se refiere al proceso de cambio que se experimenta cuando los niños (y sus familias) se mueven de un “setting” a otro. Por ejemplo, cuando un niño se mueve de la casa al preescolar, o de preescolar a la escuela. Incluye la extensión de tiempo que toma hacer ese cambio, spanning el tiempo entre cualquier visita de pre-entrada y de establecimiento, a cuando el niño esta totalmente establecido como un miembro en el nuevo “setting”. Es usualmente un período de demandas de desarrollo intenso y acelerado que esta socialmente regulado”*.²

Por tanto, acorde a lo expuesto, podría decirse que las transiciones:

- a) Son procesos de cambio, que se dan al pasar de un estado a otro.
- b) Que se dan en todas las culturas, y si bien pueden estar basados en lo biológico, están acentuados y regulados cultural y socialmente. Por ello, tienen características diferentes en contextos distintos.
- c) Transcurren en el tiempo, lo que indica un inicio en la nueva situación, un avanzar y un egresar, lo que se produce cuando se alcanza el “nuevo estado”.

² Fabian, H. y A-W Dunlop. “Transitions in the early years”. Routledge Falmer, N.York, 2006, pág.3



Graficación de los procesos de transición.

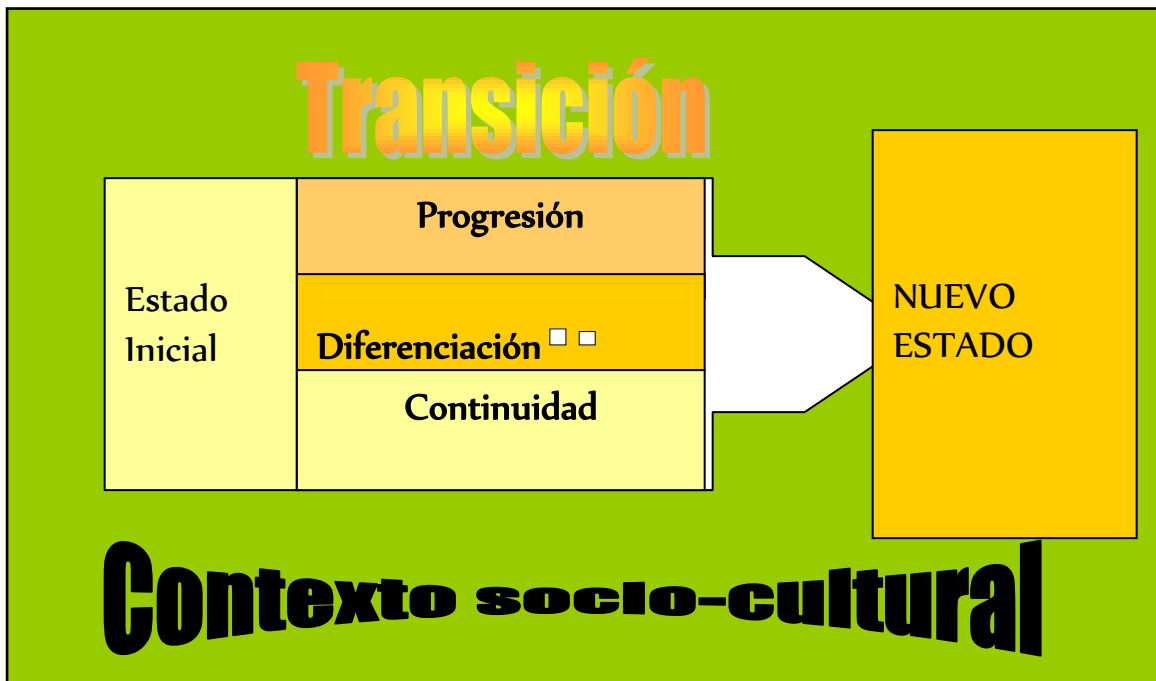
Por lo tanto, cuando nos referimos a una “transición en educación”, nos estamos refiriendo al proceso intermedio que transcurre entre un estado definido social y culturalmente como “inicial” y que se supone que hay que superar, por otro, que hay que alcanzar. Este proceso intermedio o “umbral³”, para que aporte adecuadamente a alcanzar el “nuevo estado”, supone que tiene que tener ciertas características para alcanzar este propósito.

Pero cuáles serían esas características o dicho de otra forma: qué conlleva internamente una transición: es un proceso uniforme o compacto o ¿admite ciertas **especificidades**?. Peralta (2002) plantea que en los procesos de transición entre educación inicial y primaria se pueden distinguir tres sub-procesos: los de **continuidad, progresión y diferenciación**.

Los primeros, son los que van dando la estabilidad y comprenden la aplicación de principios por ejemplo, de permanente validez como el rol activo de los niños/as en sus aprendizajes. Los de progresión, dicen relación con la complejización paulatina de aspectos que han venido desarrollándose: habilidades, destrezas, etc; y los de diferenciación, involucran aspectos nuevos,

³ Esta expresión “umbral” es empleada por la Fundación Van Leer en el editorial de la publicación: “Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje”. Espacios para la Infancia, Noviembre 2006, número 26.

que se incorporan propios de la etapa siguiente que se pretende: práctica de nuevas normas, roles, relaciones, actitudes, códigos, etc.



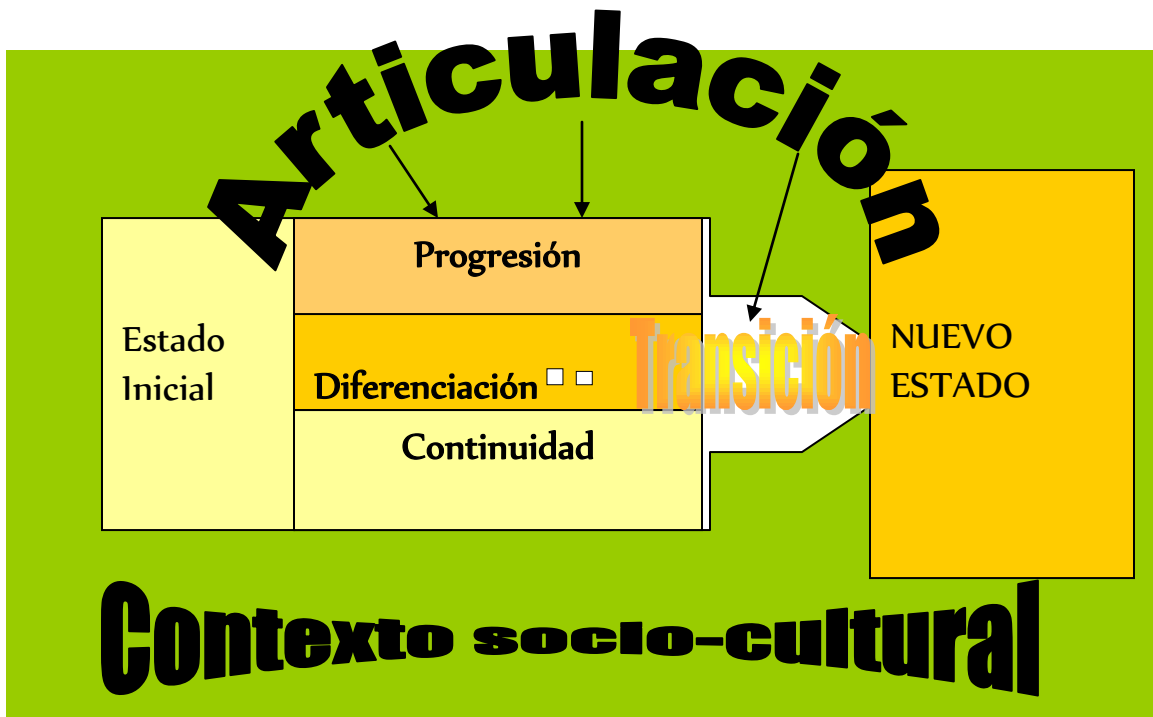
Graficación de los sub-procesos que comprende una transición según Peralta (2002)

Distinguir estos sub-procesos en las diferentes transiciones que experimentan los niños, puede ser un aspecto importante, ya que cada uno de ellos juega un rol en el "paso" al nuevo estado. Uno da estabilidad, otro complejiza lo alcanzado, el tercero, ofrece el cambio a lograr.

Otro concepto que cabría revisar y que siempre se presenta vinculado al de "transición", es el de **articulación**⁴. Viene del latín "articulatio", que significa: "enlace o unión de dos piezas o partes de una máquina o instrumento". Todas las aplicaciones de este término: "especie de coyuntura", "nudo a manera de soldadura", "unión de un órgano con otro", dan cuenta de la existencia de dos partes que están separadas y que requieren de un tercer elemento (externo a ellos), para poder enlazarse o en el mejor de los casos "unirse".

⁴ Real Academia Española, Madrid, 1984.

Relacionando este concepto con el de transición, el desarrollo del niño/a estaría comprendido por diferentes transiciones a lo largo de su vida que son procesos internos, requiriendo de procesos de articulación para poder enlazar cada nueva etapa alcanzada. Dicho de otra manera, favorecer las transiciones (que son procesos internos), se requiere de procesos articulatorios externos que son aquellos donde se interviene.



III.- ¿Cuáles son las transiciones de los niños en la actualidad?

*“En sus primeros años, los niños pequeños realizan transiciones a nuevos entornos. Normalmente, se trata de progresiones desde los espacios privados del hogar hasta los públicos o colectivos”.*⁵ Como ya se ha dicho, estas transiciones dependen de los contextos socio-culturales, por lo que si bien podrían identificarse procesos relativamente compartidos, el momento, la forma, los factores que inciden, son diferentes en distintas sociedades ya que algunas son mas tradicionales y otras mas abiertas y aceleradas.

⁵ Van Leer, Foundation. “El continuum desde el hogar a la escuela”, en: “Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje”. Espacios para la Infancia, Noviembre 2006, número 26, pág 24.

Las **primeras transiciones** son en el espacio familiar–social propiamente tal; desde un espacio muy íntimo van los niños/as ampliando su círculo de relaciones a la familia más extendida, al grupo de pares y/o a la comunidad más cercana. Este tipo de transición tiene connotaciones diferentes en zonas urbanas o en ambientes socioeconómicos mejores, que en sectores vulnerables, rurales, indígenas o en poblaciones migratorias, y por lo común, es la familia y/o alguna cuidadora externa, la que realiza estas sucesivas labores de articulación, siendo generalmente, transiciones relativamente exitosas. Sin embargo, niños huérfanos, abandonados, maltratados, experimentan estos procesos en forma distinta y con resultados muy variables.

La **segunda transición**, es del ambiente familiar–social a alguna institución externa que puede ser de tipo muy diferente. En la actualidad, puede ir desde una “casa de cuidado” comunitaria⁶ hasta un gran Colegio, pasando por muchas otras posibilidades de instituciones intermedias como otras formas de programas no–convencionales, o Guarderías o Jardines Infantiles propiamente tal. Cada una de estas opciones, dependiendo de la calidad de oferta de atención que ofrece, implica transiciones mas fáciles o difíciles.

El momento en que se incorporan los niños/as varía notablemente, dependiendo básicamente de:

- La situación familiar y/o laboral de la madre.
- La situación económica de la familia.
- Las prácticas de crianza.
- Las creencias sobre la edad en que deben incorporarse los niños/as a una institución externa.
- El conocimiento y valoración del aporte de la educación infantil.
- La oportunidad de ofertas de educación infantil accesibles física y económicamente.
- La calidad de la oferta de educación infantil a la que se puede acceder.
- Las exigencias sociales de una “preparación” al ingreso a Educación Primaria o Básica.

⁶ Nos estamos refiriendo a aquellas organizaciones autogestionadas de tipo comunitario, donde una vecina recibe por algún pago, niños del barrio.

Este último hecho, unido a que el acceso a la educación inicial se ha generalizado en la Región para el ciclo de 5 a 6 años, hace que en la mayoría de los casos, muchos niños/as, sobre todo los de zonas urbanas, experimenten cada vez mas esta instancia de transición en este período de sus vidas.

Según sea la cantidad de años a los que asistan los niños a un programa de educación inicial, a la continuidad o discontinuidad de prácticas pedagógicas que haya al interior del establecimiento, o el cambio a otros centros, se darán **otras transiciones**, las que habitualmente presentan menos estudio y desarrollo en la bibliografía especializada, a pesar, que puede tener efectos importantes en los niños/as. (De Sala Cuna o Jardín Maternal a Niveles intermedios o Preescolares)

La **próxima transición**, que es la que tiene mayor desarrollo en la bibliografía especializada, es la del último grado o nivel de la educación inicial con educación primaria. Esta transición tiene a su vez muchas variables, dependiendo en general de la calidad de la oferta educacional de ambos niveles, de las tradiciones culturales–educacionales existentes, y de la claridad de identificación que se tenga de estas situaciones.

IV. ¿Cuál debe ser el enfoque de las transiciones para que sean “exitosas”, y qué significa ello?

Si se concibe el desarrollo como un encadenamiento de estados que algunos autores han llamado “tareas de desarrollo” (Erikson, Havighurst), a través de procesos de transición los cuales tienen generalmente bases biológicas, pero en especial, responden a enmarcamientos socio–culturales, cabe preguntarse: cuál debe ser el enfoque o aproximación con que se deben considerar.

La revisión de las transiciones que experimentan los niños/as evidencia, que de alguna forma, todos “transitan”, pero en algunos casos, es con tensiones y a través de situaciones difíciles y con resultados mediocres, y en otros, la transición es interesante, aportadora y por tanto, “exitosa”.

¿Cómo deben ser concebidas entonces las transiciones: como “problemas” a resolver, o procesos que “incitan” el desarrollo y aprendizaje ofreciendo oportunidades interesantes de experimentar?

La bibliografía en general, las enfoca como procesos difíciles y que por ello, se estudian y cabe revisar todo lo que se desarrolla en torno a estas transiciones. Sin embargo, hay autores como John Bennet (2006), que hacen un llamado de alerta a este tipo de enfoque, señalando que debe cambiarse esta aproximación al tema. *“La transición hasta la escuela tiene connotaciones altamente positivas para los niños pequeños. Estos niños desean avanzar y el reto de la transición puede ser muy motivador para ellos. Por esta razón, debemos ver la transición, no como un problema, sino como un reto. Creo que debemos aprender a utilizar las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva, haciendo mayor hincapié en su potencial, en lugar de verlas como algo problemático para todos los niños”*.⁷

Desde la Fundación Van Leer, también hay un enfoque positivo de las transiciones: *“Los niños pequeños buscan con entusiasmo nuevos retos para probarlos y aplicarlos a sus capacidades evolutivas en todos los sentidos: física social, cognitiva y emocionalmente. Todos los miembros de la sociedad, ya sean jóvenes o mayores, disfrutan con la adquisición de nuevas competencias que son valoradas”*.⁸

Esta visión de las transiciones como un proceso positivo e interesante de abordar, es ratificado por algunas investigaciones, que señalan cómo perciben los niños por ejemplo, el ingreso a la escuela (Arenas et al, 2001; Dunlop, 2002). Al respecto, la visualizan como un avance interesante para ellos, lo que se evidencia en cuanto a que dándose cuenta incluso de los cambios y mayores dificultades que implica el estar en un nuevo grado, no volverían al nivel anterior.⁹

Si la actitud de los propios niños es abierta y positiva frente al cambio, lo que es ratificado desde las neurociencias, la psicología y la pedagogía, ya que un organismo sano y una persona confiada busca lo distinto, el desafío a

⁷ Bennett, John. “Debemos aprender a ver las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva”, en: “Van Leer, Foundation. “El continuum desde el hogar a la escuela”, en: “Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje”. Espacios para la Infancia, Noviembre 2006, número 26, pág. 14

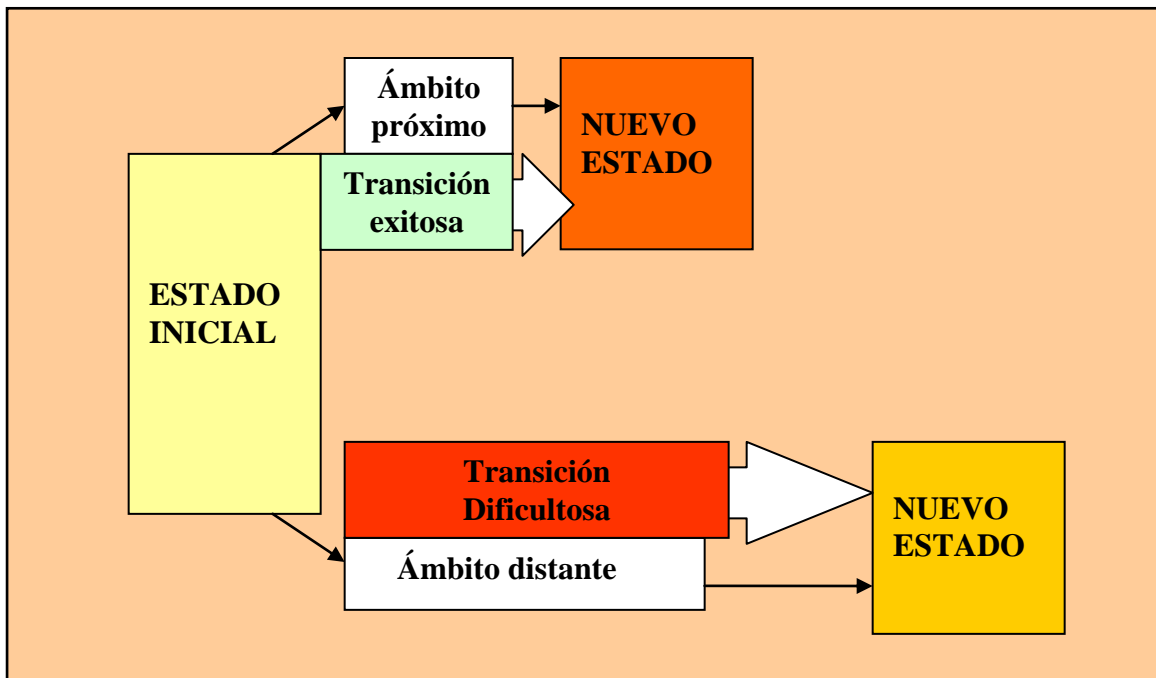
⁸ Opus cit. Pág.2

⁹ Arenas, P. Et al.:”Percepción de estudiantes de Educación Parvularia y Educación General Básica de la Universidad de Los Lagos, sobre la problemática de articulación entre ambos niveles”.Osorno, 2001

resolver, lo diferente, cabe preguntarse: cuándo una transición se convierte en un proceso realmente difícil para el niño/a y “poco exitosa”.

Si las transiciones involucran un conjunto de nuevos aprendizajes, la teoría de Vigostky podría aportar a interpretar lo que sucede, en el sentido de que si el “nuevo estado” está en un ámbito “próximo”, alcanzable y superable por los niños/as, va a ser exitoso; en cambio, si el nuevo estado es muy distante o muy diferente y requiere de grandes adaptaciones de los niños/as, podría suponerse que va a ser más difícil el proceso y/ o mal resuelto.

Gráficamente, la situación podría visualizarse de la siguiente forma:



Sin embargo, cómo se podría precisar esa “distancia” o ese posible carácter “exitoso” o “dificultoso” de la transición?.

Es aquí donde entra una vez más la singularidad de los niños/as y sus puntos de partida tan personales, que dependen de sus características, nivel de desarrollo, experiencias y apoyo de su entorno familiar y social. Niños migrantes pueden tener frente a una misma situación de traslado a otro país, formas diferentes de resolver una transición. Si lo hace con el apoyo de una

familia extendida, es probable que sea mejor la situación que otro que lo hace sólo con su madre o padre.

Temas como la incorporación a una segunda lengua, puede tener resultados muy diferentes dependiendo de la forma como se incorpora esa L2, y como se considera desde ese entorno, la lengua materna del niño.

Por estas razones, es que cabe revisar, en forma general los tipos de factores que inciden en las transiciones.

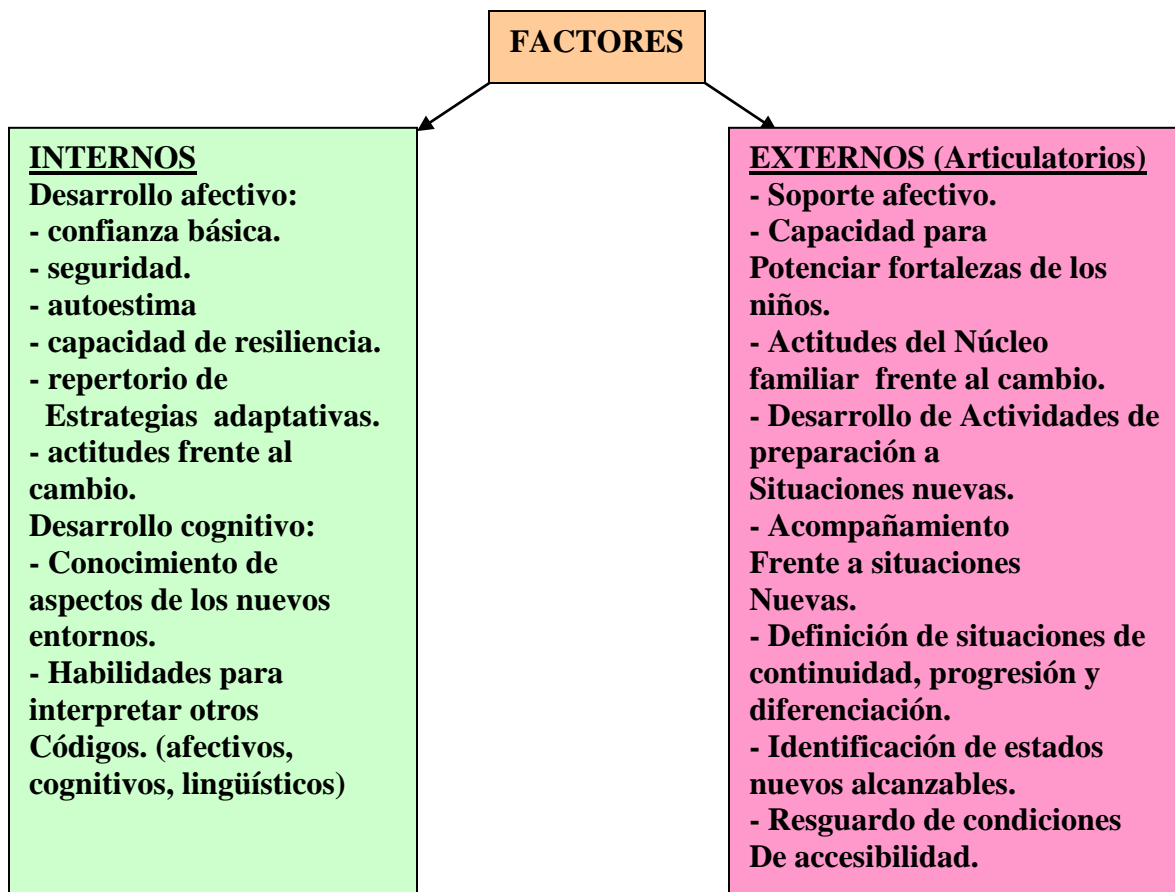
V.- Factores que inciden en las transiciones.

5.1.- Aspectos generales.

El marco de referencia de la Fundación van Leer sobre el tema de las transiciones, identifica dos tipos de factores:

- Los estructurales y sistemáticos en los entornos de los niños/as, y
- Los aspectos fuertes y débiles que los niños conllevan en estas situaciones.

Otra forma de expresar en general los factores que inciden y de desglosar algunos aspectos que tendrían lugar, podría ser la siguiente:



Siendo posiblemente válidos estos aspectos identificados, cabe en todo caso señalar que cada instancia de transición tiene sus propias condiciones y factores más propios de cada situación, que es lo que se aborda en el punto a continuación.

5.2.- Los aspectos a considerar en los diferentes tipos de transiciones que experimentan los niños pequeños.

5.2. 1.- Las transiciones desde el círculo familiar al entorno social más inmediato.

Un niño cuando nace, pasa a ser miembro de una determinada familia que al ser parte de una comunidad, desarrolla un conjunto de prácticas de

crianza que tienen ciertas características compartidas con otras familias, y con algunos sesgos propios.

Esas prácticas de crianza, o mejor dicho, ese “sub-sistema de crianza”, que por ser una parte importante de los procesos de enculturación de una determinada cultura, posee concepciones sobre el niño, valores, creencias, teorías implícitas y explícitas sobre el rol de los niños, sus actividades, etc., poseen también posiciones sobre los ambientes o umbrales en los cuales los niños deben participar y su forma de hacerlo.

Si se analiza el caso de los bebés, hay grupos humanos, generalmente los más tradicionales, que tienen una concepción bastante circunscrita de su radio de acción y de sus interacciones, limitándolas en general a la familia más inmediata o a la extendida; en otros casos, familias de tipo más urbano, con otros patrones de referencia, incluyen a los bebés en sus visitas a otras familias, paseos e incluso otras instituciones como “salas de lectura para bebés”, o incluso, museos adaptados a ellos, donde en salas especialmente adaptadas, juegan y se relacionan con otros niños. En ambos casos, es evidente que se desarrollan situaciones de adaptación o transición diferentes en los niños en tiempo y espacio, y los mensajes que reciben de sus padres, también tienen connotaciones diferentes.

En cuánto varíen estos otros círculos familiares, sociales y culturales a los más propios, y la actitud y apoyo que reciban de los padres, va a formar actitudes de apertura y adaptación diferentes hacia estos otros nuevos ambientes.

Estas situaciones, serían particularmente interesantes de conocer más en profundidad en situaciones de familias en zonas limítrofes, por ejemplo, o en niños migrantes. En el primer caso, cabe preguntarse qué pasa cuando un niño vive en una zona donde no sólo se habla dos o tres lenguas (español, portugués, y lengua indígena por ejemplo), sino junto con ello, hay sistemas culturales diversos; cuánto se les prepara familiarmente para estos diversos “ambientes” o se opta, por ¿mantenerlos solo en el de origen?

En el segundo caso, ¿qué sucede con los niños que emigran con sus padres a otro país? Se mantienen en su cultura, en “ghettos” donde se trata de mantener las condiciones del país de origen, o ¿se introducen en nuevos

círculos sociales? Cómo se puede favorecer ese equilibrio entre su identidad cultural y la realidad de un mundo de fronteras bajas y de mayor movilidad?¹⁰

En América Latina hay experiencias que muestran ambos casos¹¹, pero no hay seguimientos que estudien el éxito de los niños en sucesivas transiciones y la relación que puede haber entre sus primeras experiencias (restringidas o amplias) en su mundo familiar y social, y las siguientes transiciones.

5.2.2.- Las transiciones del hogar a un programa de atención a niños/as.

Definir este tipo de transiciones, es una situación un poco mas compleja ya que depende tanto de las muchas formas que puede asumir lo que sería el “estado inicial” (la situación de la familia y el niño/a) y el “estado final” (es decir el programa al cual se va a incorporar.)

A.- La situación inicial.

El círculo familiar, la socialización y la endoculturación que se ha realizado.

Las características que puede haber tomado la crianza inicial, y los procesos de socialización y enculturación puede haber sido muy variada, moviéndose en los polos de círculos muy cerrados a otros de mayor apertura y relación. Es evidente, que para ingresar a cualquier programa de atención inicial, se requiere algún proceso de transición, que en la medida en que sea muy diferente y alejado del círculo familiar, puede hacerse mas difícil, lo que va a depender también de las características del programa.

Las características del niño/niña.

Relativamente independiente de la influencia familiar, ya que tampoco existe un determinismo en este aspecto, están las características del niño hacia nuevas personas y ambientes. Hay niños/as más seguros, sociables e interesados por lo que sucede mas allá de sus círculos familiares, actitudes que

¹⁰ Quizás el caso de los Otavalos de Ecuador, es uno de los mejores casos en este sentido, ya que manteniendo su cultura de crianza (vestimentas, y otros) , circulan por todo el mundo aprovechando su capacidad de comerciantes que inician en su mercado local, llevándolo al global. El caso de los Seminolas en E.E.U.U., podría ser otro.

¹¹ Nicaragüenses en Costa Rica; peruanos en Chile, mexicanos en E.E.U.U.

van a depender también de la edad y forma de ingreso del niño/niña a un programa. Mientras mas pequeño, mas fuerte son las dependencias a su familia, en cambio los niños/as mayores, buscan el compartir con otros pares y tener otras experiencias extrafamiliares.

B.– La situación final: el programa al cual se va a incorporar.

En la actualidad la diversidad de ofertas de programas para la primera infancia es muy amplia. Va desde programas de tipo no-formales, en los cuales hay mucha participación familiar y/o comunitaria, generalmente en ambientes más similares a los que ha participado un niño/a pequeño, a programas formales, que se desarrollan con agentes externos (educadores profesionales) en ambientes especialmente diseñados para la atención de grupos de niños/as, y que por tanto, son diferentes al hogar. Dada esta situación, teóricamente en cuanto a **tipo de programa**, podría presumirse que uno no-formal sería más facilitador, para una adecuada transición del niño. Sin embargo, entran a participar otros aspectos, como la calidad del programa.

La **calidad** del programa, orientada a facilitar una transición exitosa, es un factor fundamental. Si se aplican todos los criterios básicos de calidad: acogida y respeto por el niño/a; rol activo del niño/a en sus aprendizajes; involucramiento significativo de la familia en el desarrollo curricular; pertinencia cultural; interacciones afectivas y cognitivas de calidad, y flexibilidad, va a ser un programa que va a facilitar la transición de cualquier tipo de niño/a. Por lo contrario, si va a ser un programa que no acoge ni respeta al niño/a imponiéndole un rol pasivo, de enseñanza de tipo verticalista, donde deja afuera la participación familiar, que se plantea rígido, y sin relación con la cultura del niño, sin dudas, va a dificultar la transición.

Sobre la Transición propiamente tal.

En los casos de transiciones desde el hogar a un programa de atención extrahogar, cabe tener presente también algunos aspectos a considerar:

A.– Identificar cuáles son los **factores de continuidad**, que le van a dar la estabilidad emocional y cognitiva, es importante.

Indira Dasgupta (2006), señala en relación a una experiencia hecha en la India rural, que la formación valórica es relevante en este aspecto: *“si comienzan desde un vacío de valores, es posible que siempre se encuentren a merced de las circunstancias, sin ser nunca dueños reales de sus vidas”*¹².

Este aspecto, que sin dudas es aportador, en el caso de niños muy pequeños, aún no tiene mayor incidencia, ya que esta formación es muy incipiente, y mas bien prima la lengua materna, y ciertos hábitos de crianza, que le dan seguridad al niño/a. Un recibimiento muy afectivo, una flexibilidad en las normas adoptando las que trae el niño, junto con la participación de la familia en forma presencial los primeros días, son factores que ayudan a la continuidad.

B.- Factores de progresión.

La mayoría de los autores que tratan el tema, señalan que un aspecto fundamental es el “empoderamiento” de los niños/as. Fabian (2002) señala que usualmente esta expresión se refiere a *“ tener control del curso de la propia vida y ser proactivo”*¹³,” pero que también hay definiciones que enfocan el empoderamiento como un proceso mas que como un estado. De esta manera, cita a Kaminsky et al (2000) quien lo define como: *“un proceso de desarrollo que promueve una activa aproximación a la resolución de problemas, aumentando la comprensión política, y aumentando la habilidad para ejercer control sobre el medio”*.¹⁴

Aplicada esta definición a la educación, significa que los mentores deben ayudar a los niños/as a entender la institución escolar (programa de educación inicial), desarrollar estrategias para aproximarse a nuevas situaciones, encontrarse con cambios, resolver problemas, ganar confianza y desarrollar habilidades para ser exitosos, aspectos que hay que ir favoreciendo en forma gradual.

C.- Factores de diferenciación.

¹² Indira, Cherukiri. “Explorando los mecanismos para mejorar los vínculos entre el hogar y el colegio”, en: Van Leer, Foundation. : “Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje”. Espacios para la Infancia, Noviembre 2006, número 26, pág.36

¹³ Fabian, Hilary. “Empowering children for transitions”, en: “Transitions in the early years”. Opus cit. pág. 126.

¹⁴ *Ibíd.*, pág. 127

Para niños que van a incorporarse a la escuela, Fabian (2002) propone los siguientes aspectos, que corresponderían más bien, a factores de diferenciación:

“Un buen conocimiento de su sala y algún conocimiento del edificio;

Un conocimiento del profesor y de la forma en que piensa;

Una comprensión del lenguaje de la escuela;

Una idea de la naturaleza de las actividades que tienen lugar en la escuela;

Estrategias para hacer amigos;

Un sentido de la cultura de la sala”¹⁵

Analizando estos aspectos, en general, marcan una diferencia con lo que el niño conocía, y son aspectos relativamente complejos para los más pequeños, a los que por lo general, escasamente, prepara la familia. Habitualmente, lo que más se realiza, es alguna visita muy rápida al lugar donde va a asistir el niño/a y a conocer a la persona que lo va a atender.

La consideración o no consideración de estos aspectos, lleva a fracasos, que terminan en actitudes negativas o positivas hacia las instituciones escolares extrafamiliares o incluso a la deserción en educación infantil, aspecto, escasamente investigado en la Región.

5.2.3.- Las transiciones al interior de los programas de atención infantil.

Este tipo de transición, es el que es menos tratado en la bibliografía especializada, y son procesos que cada vez van teniendo más lugar. Los niños/as no se están incorporando sólo a los cinco años, sino desde meses de edad, por lo que están 3, 4 o cinco años en el sub-sistema de educación inicial, el que no es homogéneo ni consistente en la mayoría de los casos.

Para ello, tendría que haber un proyecto educativo común, elaborado y asumido por todos los participantes de un programa, que se expresara en formas relativamente comunes en todos los que interactúan con los niños/as, y donde hubiera una progresión de aprendizajes sostenida en relación a cada uno de los sub-niveles, grados o grupos en los cuales los niños/as, van transitando.

¹⁵ Opus cit, págs. 131 y 132

Programas donde se hagan estas definiciones en común, donde haya una planificación cuidadosa de los aprendizajes y de sus articulaciones, son pocos aún. Por lo general, cada educador actúa con sus propios estilos de atención y enseñanza, y su propia selección de los aprendizajes que considera valiosos. Esto implicaba, que muchas veces, o se da una repetición de ellos¹⁶, o se producen “saltos” difíciles de abordar por los niños/as.

Si al interior de un programa o establecimiento se da esta situación de desarticulación, se acrecienta cuando se cambia de programa ya sea de uno no formal a uno formal, o entre ellos. En estos casos, las diferenciaciones son mayores, y por lo general, se guarda escasa relación con lo anteriormente desarrollado.

Por lo dicho, estas transiciones, serían un aspecto importante de investigar en función a facilitar procesos “exitosos”, ya que también hay niveles de deserción o abandono por estos problemas.

5.2. 4.- Las transiciones del nivel inicial al Primario.

Los antecedentes:

Este tipo de transiciones es el más estudiado e investigado en la bibliografía especializada¹⁷. En la actualidad, hay trabajos realizados en todos los continentes, y en todas las tradiciones y estilos educativos. Además, es un tema que aparece desde hace décadas atrás, por lo que hay más antecedentes para el análisis.

Sin embargo, esta primera situación descrita, amerita una primera pregunta: ¿porqué a pesar de la diversidad de culturas, sistemas, tradiciones, programas, contenidos, estilos, etc., se repite la situación de esta transición como “problemática”? Podría plantearse como hipótesis, que es una situación

¹⁶ En Chile en la década de los 80, el CPEIP, hizo una investigación revisando los libros donde planifican los educadores en un período de 5 años, y encontró un grado importante de repetición de objetivos y actividades en todos los años.

¹⁷ Una muestra de ello a nivel mundial es que uno de los números de "Notebook" (Nº21, 1987) editado por "The consultive group on early childhood care and Development", fue dedicado enteramente a este tema, bajo el título: "Transitions and Linkages". Otra publicación es el número 1: "Transitions" de la "European Early Childhood Education Research Journal", 2003.

que se produce por enfoques centrales distintos entre las prácticas de ambos niveles, lo que va mas allá de todo otro tipo de diferencias que puedan darse?

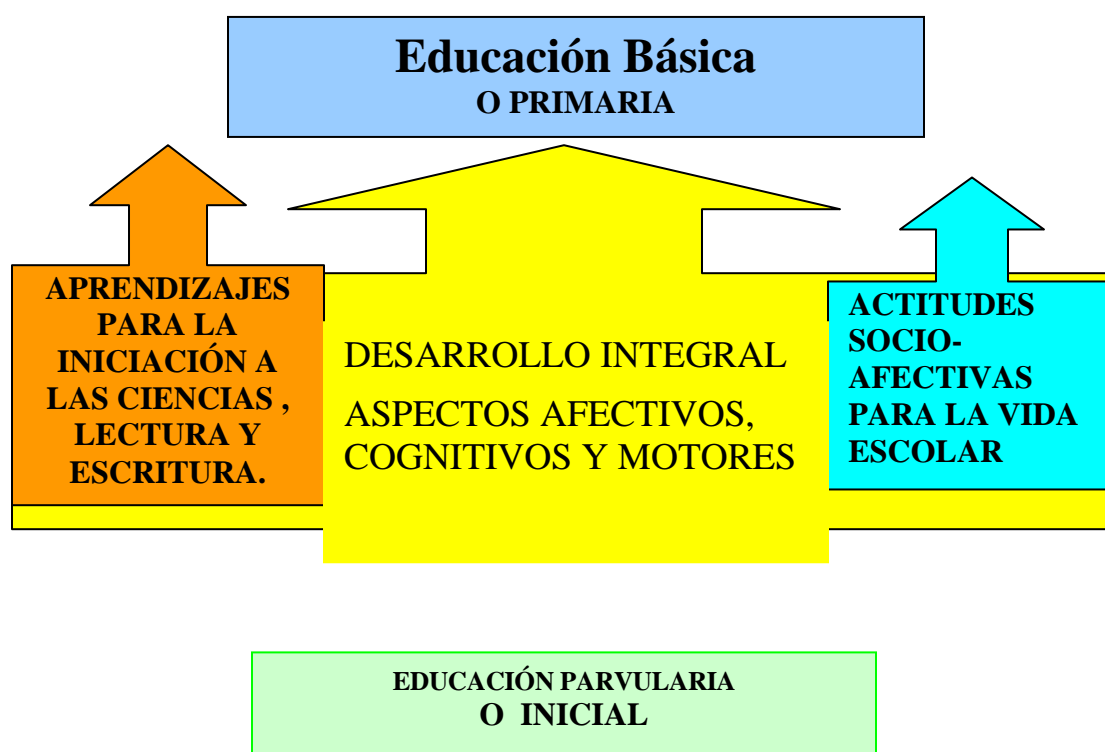
Entre los autores más actuales, y de una línea post-moderna de la educación infantil, que tratan el tema se encuentra Loris Malaguzzi, creador de la experiencia de Reggio Emilia en Italia. El expresa el problema de la siguiente manera:

“Si la Escuela Infantil (3 - 6 años) tiene que ser preparatoria y ser una continuidad con la de después, te encuentras prisionero de modelos e itinerarios que terminan en un embudo. Creo que el embudo es un objeto execrable. A los niños no les gusta. Para lo único que sirve es para apretar, estrangular, hacer pasar lo que es grande por algo pequeño.”

Con esta cita, Malaguzzi hace evidente el problema del choque de enfoques que se da entre ambos niveles, para lo cual emplea la imagen del “embudo”, queriendo hacer notar con ello, que el enfoque amplio, integral de la educación inicial, choca con una visión restringida de la educación que se daría en educación primaria, muchas veces centrada sólo en aprendizajes instrumentales con un enfoque muy asignaturista. Junto con ello, esta cita permite evidenciar otro problema que se da en este tipo de transiciones, que sería la **direccionalidad** de la articulación que se realiza. Peralta (2006) lo señala de la siguiente manera:

*“Uno de los mayores problemas de comprensión de esta temática surge desde la “plataforma” a través de la cual se quiere instalar la “articulación”. Debido a que el nivel de Educación Básica está universalizado y se instaló primero que el de educación parvularia o inicial, muchos tienden a entender y buscar la articulación como un proceso que se realiza desde arriba hacia abajo, lo que implica que la educación inicial debe adaptarse a lo que realiza la Educación Básica. Es claro que este argumento no se sostiene si se analiza lo que sucede; si el nivel de primer grado de Educación Básica instala por ejemplo un concepto pasivo educativo, el nivel de Transición de Educación Parvularia no podría consistir en prepararse para la pasividad. Tomando en cuenta las experiencias de los niños, es claro que para una adecuada articulación, debe considerarse qué recibe el niño en educación parvularia, para continuar, progresar y diferenciar en esos aspectos, situación que lleva a que la articulación se plantee con una direccionalidad **ascendente**, compuesto de varios elementos importantes para favorecerla como lo*

mostramos en el gráfico a continuación¹⁸:



“Este gráfico expresa que es desde el desarrollo y los aprendizajes que se generan en educación parvularia o inicial, que se debe favorecer la articulación con educación básica, lo que implica que si en el primer nivel se ha favorecido una base amplia de habilidades, actitudes y aprendizajes en diferentes áreas, debe velarse por su continuidad, progresión o diferenciación en el siguiente, de manera que no se pierda ni los logros alcanzados, ni su enfoque activo, lúdico y con

¹⁸ Peralta, Victoria. “Articulación entre educación Parvularia y Básica”. Cuadernos de la Educación Infantil N° 1. Instituto Internacional de Educación Infantil, IIDEI, Universidad Central, Stgo, 2006.

sentidos para los niños y niñas. Lo contrario, partir de Educación Básica y simplificar para el nivel de Educación parvularia se ajuste, constituiría un error en la forma de abordar el problema, ya que sería un enfoque reduccionista de éste. Este último enfoque que algunos autores llaman “el rompecabezas de la preparación”¹⁹ o del “apresto”, consiste justamente en considerar que se soluciona cuando las dos piezas (parvularia y básica) ajustan juntas desde esta última.²⁰”

En cuanto a formas para facilitar esta transición con articulaciones adecuadas hay muchas en la literatura que ha tratado el tema. Shaeffer (2006) las sintetiza en la expresión: “*Formalizar lo informal o informalizar lo formal*”²¹, pero concluye sobre el tema señalando que lo esencial es contar con “*una escuela adaptada a la niñez debe ser inclusiva para todos los niños, eficaz académicamente con todos ellos, saludable y protectora y sensible con el enfoque de género*”.²²

La Fundación Van Leer (2006), establece en su marco de referencia sobre este tema los siguientes aspectos como estrategias básicas²³:

- La importancia de los compañeros y la preparación que pueden hacer los niños mayores respecto a los menores sobre lo que deben esperar de las nuevas situaciones.
- El apoyo intergeneracional.
- El Currículo y la Pedagogía.
- Los niños, en cuanto a tener una influencia sobre su entorno, y
- El Liderazgo y la supervisión.

A su vez, Peralta (2006) señala que para establecer adecuadas articulaciones deben considerarse los siguientes ámbitos:

- *La facilitación de la articulación por acción de la infraestructura.*
- *La articulación en lo pedagógico.*
- *La articulación por prácticas culturales compartidas y con sentidos para los niños y niñas.*

¹⁹ Morrison, George. “Educación Preescolar”. 9a Edición. Pearson Prentice Hall, Madrid, 2005, pág.235

²⁰ Opus cit.

²¹ Van Leer Foundation. Opus cit, Pág. 21

²² Loc.cit.

²³ Opus cit, pág. 29

- *La articulación en lo pedagógico::*
 - a) *Las Políticas explícitas para el sector y las normativas existentes.*
 - b) *Los principios y criterios pedagógicos generales.*
 - c) *Las concepciones de niño/a y del rol de los educadores.*
 - d) *La gestión escolar.*
 - e) *El aporte de los padres y la familia.*
- *La articulación curricular, a nivel macro y micro.*
- *La articulación de las voluntades. (lo sicológico)”²⁴*

Si se integran todos estos y otros aportes, es fácil concluir que se cuenta con un repertorio de planteamientos y estrategias para avanzar sobre el tema, pero persiste la pregunta inicial: porqué existe tan extensamente este problema y porqué persiste en el tiempo.

A ello se suma, la necesidad de conocer más la diversidad de formas que asume este problema en diferentes poblaciones y realidades infantiles, y lo que es lo central, las consecuencias que ello ha generado en los niños/as y en su transitar escolar.

VI.- A modo de conclusión.

Pero a pesar de todo, transitan.....

Con esta expresión, deseamos plantear un último elemento para la reflexión sobre el tema.

Con los antecedentes que se han revisado, se han levantado los ejes principales de la problemática que hay en torno a este tema, teniendo en cuenta un foco especial: cómo hacer que los niños transiten exitosamente y tengan experiencias positivas que los lleven a ser niños, jóvenes abiertos y competentes frente a nuevas situaciones personales y escolares.

Sin embargo, la mayoría de estas medidas no se aplican en la realidad, y en especial, con los niños de sectores vulnerables o con aquellos en mayor riesgo. Es

²⁴ Opus cit., págs. 14 a 19.

cierto que un porcentaje de ellos deserta, y que otros fracasan en sus estudios posteriormente, pero hay también un grupo importante, que a pesar de todo, continúa.

¿Qué es lo que permite a niños con escaso apoyo de todo sentido transitar y participar en ambientes donde coexisten diversas culturas, lenguas, códigos, como son por ejemplo, ciertas zonas limítrofes? ¿Su capacidad de resiliencia?, ¿la plasticidad y potencia del cerebro humano en esa etapa?

Quizás una idea final, es que parece que siempre el potencial humano es mayor que los enmarcamientos y limitaciones que creamos, pero, como queremos oportunidades iguales para todos que les permita a todos cumplir con sus proyectos personales y colectivos, es que es necesario trabajar para que todos lleguen. Ese es el sentido del proyecto de transiciones exitosas.

MVPE/mvpe

Abril, 2007

iidei@ucentral.cl